

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Tematika ročního cyklu ve výuce na 1. stupni ZŠ
Topics of the cycle of the year in education at primary school

Petra Plzáková

Vedoucí práce: Mgr. Petra Horská, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)
Studijní obor: I.ST (7503T047)

2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Tematika ročního cyklu na 1. stupni ZŠ* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 2. 12. 2020

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce Mgr. Petře Horské, Ph.D., Vážím si ochoty a poctivosti, s níž práci vedla, stejně jako inspirativních podnětů, kterými mě provázela při psaní této práce, a pomáhala mi tak posouvat práci dál. Dále bych ráda poděkovala učitelům, kteří se velmi ochotně a se vstřícností zúčastnili výzkumu a kteří mi podávali pomocnou ruku i mimo něj. V poslední řadě bych chtěla poděkovat Ing. Michaele Dvořákové, Ph.D., za inspiraci k tématu diplomové práce.

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce s názvem *Tematika ročního cyklu ve výuce na 1. stupni ZŠ* se věnuje začleňování témat z oblasti ročního cyklu do výuky na prvním stupni základní školy. Jejím těžištěm jsou pozorování práce dvou učitelů prvních tříd na prvním stupni ZŠ.

Teoretická část práce nastiňuje stručný dějinný přehled pojmání učiva o přírodě a společnosti od středověku po současné pojetí. Představuje pojem *roční cyklus* ve spojitosti s vrstvami roku a plynutím času, s jeho cyklicitou a linearitou. Zprostředkovává čtenáři charakteristiku vývojových specifík žáka na prvním stupni základní školy. Popisuje didaktické postupy, metody a prostředky vhodné ke zprostředkování témat zrcadlících *roční cyklus*, jako jsou výukový program *Začít spolu*, integrovaná tematická výuka či projektové vyučování.

Empirická část předkládá kvalitativní výzkum zařazování témat z oblasti ročního cyklu do výuky na prvním stupni ZŠ. Výzkum byl realizován na dvou pražských základních školách. Učitelé, kteří byli pro výzkum vybráni, byli po čas výzkumu třídní učitelé v prvním ročníku. Výzkum se zakládá na pozorování přímé pedagogické práce učitelů, hloubkových polostrukturovaných rozhovorech a jako doplňkovou metodu užívá analýzu dokumentů. Cílem této práce je zjistit, jakým způsobem pojmají učitelé témata vztahující se k ročnímu cyklu ve výuce na 1. stupni ZŠ. Výsledkem praktické části práce jsou dvě případové studie sepsané na základě pozorování hodin a interpretace dat z rozhovorů s učiteli.

Práce přinesla zjištění o abstraktnosti sousloví *roční cyklus*, taktéž o rozdílnosti zařazovaných vrstev roku do výuky. Výzkum také ukázal, které formy výuky jsou pro integraci předmětů vhodné a jaká témata učitelé do oblasti ročního cyklu zařazují.

KLÍČOVÁ SLOVA

roční cyklus, čas, období, učivo, integrovaná tematická výuka, program *Začít spolu*

ABSTRACT

The diploma thesis *Topics of the cycle of the year in education at primary school* deals with monitoring of the work of two primary school teachers who integrate the topic of *annual cycle* into their teaching methods.

The theoretical part of the thesis provides a brief historical overview of how the theme of nature and society developed as a part of the primary school curriculum from the Middle Ages up to the present time. It introduces the term *annual cycle* in connection with the layers of the year and the passage of time, with its cyclicity and linearity. It conveys to the reader the characteristics of the developmental specifics of a student at primary school. It describes didactic procedures and methods suitable for mediating topics reflecting the *annual cycle*, such as the *Step by step* curriculum, integrated thematic teaching or project teaching.

The empirical part presents qualitative research focusing on the usage of the topics related to the *annual cycle* in primary school teaching. The research was carried out at two Prague primary schools. The teachers selected for the research are first grade class teachers. The research is based on the observation of direct pedagogical work of the teachers, in-depth semi-structured interviews and uses document analysis as an additional method. The aim of this work is to find out how the teachers utilize the topics related to the *annual cycle* in their teaching at primary school. The results of the practical part of the work are two case studies written on the basis of observation of concrete lessons and interpretation of data from interviews with the teachers.

The work brought findings about the abstractness of the collocation *annual cycle*. The research also showed which forms of teaching offer the greatest possibility of integrating subjects and which topics the teachers include in the area of the *annual cycle*.

KEYWORDS

annual cycle, time, period, curriculum, integrated thematic teaching, programme *Step by step*

Obsah

Úvod.....	7
1. Pojetí učiva o přírodě a společnosti ve vzdělávání na 1. stupni ZŠ.....	9
1.1 Stručný přehled vývoje učiva o přírodě a společnosti napříč historií.....	9
1.1.1 Vyučování o přírodě a společnosti do 20. století.....	9
1.1.2 Vyučování o přírodě a společnosti od roku 1989 po současnost.	16
1.1.3 Prvouka, vlastivěda a přírodověda v rámci výukových programů <i>Obecná škola, Základní škola a Národní škola</i>	16
1.1.4 Současné pojetí výuky předmětů o přírodě a společnosti na 1. stupni ZŠ	26
1.2 Fenologické pojetí předmětů o přírodě a společnosti	28
2. Roční cyklus	30
2.1 Vrstvy roku.....	30
2.1.1 Rok přírodní.....	30
2.1.2 Rok lidový	31
2.1.3 Rok církevní.....	32
2.1.4 Rok občanský.....	34
2.2 Čas v rámci ročního cyklu	35
2.2.1 Pojímání času - čas cyklický a lineární	35
2.2.2 Zakotvení pojmu čas a cyklus roku rámci kurikulárních dokumentů.....	36
3. Vývojová specifika žáků na 1. stupni ZŠ v návaznosti na témata z oblasti ročního cyklu	38
3.1 Charakteristické rysy ve vývoji dítěte od první do páté třídy.....	38
3.1.1 Vstup dítěte do školy.....	38
3.1.2 První ročník	39
3.1.3 Druhý ročník.....	39
3.1.4 Třetí ročník	40
3.1.5 Čtvrtý ročník.....	41
3.1.6 Pátý ročník.....	41
3.2 Vývojové kontury žáka v souvislosti s vyučováním tematiky ročního cyklu.....	42
3.3 Obecné didaktické zásady	44
4. Didaktické postupy a metody zprostředkovávající témata ročního cyklu.....	46
4.1 Program <i>Začít spolu</i>	46
4.2 Integrovaná tematická výuka	51

4.3 Projektové vyučování	53
5. Shrnutí teoretické části	55
6. Výzkumná část.....	56
6.1 Výzkumný problém a cíl výzkumu	56
6.2 Výzkumné otázky.....	57
6.3 Výzkumný vzorek	58
6.4 Výzkumný přístup, design a metody	61
6.4.1 Případová studie.....	61
6.4.2 Polostrukturovaný hloubkový rozhovor.....	62
6.4.3 Pozorování.....	63
6.4.4 Analýza dokumentů.....	64
6.5. Zpracování a interpretace získaných dat.....	65
6.5.1 Případové studie.....	66
6.6 Výzkumná zjištění	79
6.6.1 Specifické výzkumné otázky	79
6.6.2 Hlavní výzkumná otázka	81
Diskuse	83
Závěr	85
Seznam použitých informačních zdrojů.....	87
Bibliografie	87
Elektronické zdroje.....	92
Kurikulární dokumenty.....	92
Webové stránky	93
Přílohy	94
Seznam příloh	94
Seznam obrazových příloh.....	188

Úvod

Předkládaná diplomová práce zpracovává tematiku ročního cyklu ve výuce na 1. stupni ZŠ.

Motivací pro volbu tématu této diplomové práce se staly návštěvy seminářů a přednášek z předmětu Didaktika vlastivědy I a II, které vedla Ing. Michaela Dvořáková, Ph.D. na pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. V předmětech jsem se hojně věnovala vývoji kalendária a v souvislosti s ním i termínu *cyklus roku*, který byl pro mne do té doby neznámý, nikdy jsem se přímo nezaměřovala, zda učitelé do výuky začleňují témata z této oblasti. Díky již zmiňovanému předmětu na fakultě jsem si začala klást otázku, zda tak učitelé činí a jakým způsobem. Inspirací pro mě také byl na přednáškách zmiňovaný Mons. prof. PhDr. Petr Piřha, CSc., dr. h. c., který se problematice cyklu roku věnoval na úrovni kurikula v rámci výukového programu *Obecná škola*.

Dalším podnětem k výběru tématu mé práce byla kniha, která mi byla představena taktéž ve výše zmíněném předmětu, který jsem absolvovala na pedagogické fakultě, s názvem *Škola podle kalendáře*. Kniha mě natolik oslovila, že jsem začala pátrat po tom, jak kalendář ve výuce žáků na prvním stupni ZŠ funguje. Směr mé práce ovlivnila také návštěva Základní školy Petřiny – sever, kde učitelé na prvním stupni do výuky zařazují prvky programu *Začít spolu*.

Aktuálnost a zároveň důležitost zpracovávaného tématu spatřuji ve faktu, že nás roční cyklus provází od nepaměti a provázet vždy bude. Dalo by se říci, že jde o nejpřirozenější dějovou linii našich životů. Z tohoto důvodu ho spatřuji důležitým i ve vzdělávání, jelikož úlohou školy je i příprava na život. Současně pociťuji, že toto téma je opomíjené, poněvadž je považováno za samozřejmé a z toku roku vyplývající, tudíž mu učitelé nepřikládají větší váhu. Roční cyklus v sobě však snoubí témata přírodní i společenská a v tom tkví jeho, dle mého názoru, nosný potenciál.

Hlavním cílem této diplomové práce je zachytit a popsat, jakým způsobem pojmají učitelé na 1. stupni ZŠ problematiku ročního cyklu a témata s ním spojená ve výuce. K tomuto cíli bych ráda dospěla za pomoci pozorování vyučovacích hodin dvou vybraných pedagogů, hloubkovým polostrukturovaným rozhovorem s každým z nich a analýzou materiálů, jež v hodinách využívají. Zaměřím se zejména na zapojení sousloví *roční cyklus* do výuky – co si pod ním učitelé představují a jak ho zapojují do výuky, která témata dle jejich názoru do této oblasti patří a jaký skýtají vzdělávací cíl pro žáky, jak jsou tato témata učiteli

realizována, a zda ve své výuce integrují tuto tematiku i do jiných oblastí, než je *Člověk a jeho svět*. Jako teoretický základ výzkumného šetření bude sloužit vybraná odborná literatura vztahující se k jednotlivým částem diplomové práce, na jejíž bázi je sepsána teoretická část.

Pro zprostředkování komplexnosti práce a snadnou orientaci v ní vymezuji v teoretické části všechny potřebné termíny a pojmy. Ty by měly sloužit k lepšímu pochopení problematiky této práce. Jako první kapitolu jsem zařadila stručný přehled pojmů učiva o přírodě a společnosti v průběhu dějin od středověku po současné pojetí. Dále vymezuji pojem *roční cyklus* ve spojitosti s vrstvami roku, plynutím času a jeho cyklicitou a linearitou. Třetí kapitola zprostředkovává čtenáři charakteristiku vývojových specifíků žáka na prvním stupni základní školy od prvního ročníku po pátý. V poslední kapitole se pak nachází popis didaktických postupů a metod zprostředkovávajících témata ročního cyklu, jako jsou výukový program *Začít spolu*, Integrovaná tematická výuka či projektové vyučování.

Empirickou část své práce jsem věnovala kvalitativnímu výzkumu s designem případové studie, který zahrnuje již zmiňované pozorování přímé pedagogické činnosti učitelů, analýzu dokumentů a hloubkové polostrukturované rozhovory s týmiž učiteli. Výzkumem se snažím ilustrovat práci učitelů na prvním stupni základní školy s tematikou ročního cyklu. Záměrem je zdůraznit specifika odrážející se ve výuce každého ze zkoumaných učitelů a popsat rozdíly a podobnosti v jejich pojetí.

Při psaní práce pro mne byly velmi podstatné publikace od Ladislava Podroužka, které mne také odkazovaly na další užitečné zdroje a autory a posouvaly tak mou práci dál. Dále se stala klíčovou publikací v mé práci kniha *Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy* od Pražské skupiny školní etnografie, která udala směr třetí kapitole mé práce. Vypořádat jsem se musela hlavně s nedostatkem odborné literatury k druhé kapitole, která je věnována cyklu roku. V práci taktéž nevyužívám zahraniční literaturu, jelikož jsem nenašla takové zdroje, které by se přímo k tématu vázaly.

1. Pojetí učiva o přírodě a společnosti ve vzdělávání na 1. stupni ZŠ

První kapitola si klade za cíl v krátkosti představit souhrnné informace o tom, jak se v průběhu let měnil obsah učiva o přírodě a společnosti. Jak jsou zakotveny tyto předměty v základních kurikulárních dokumentech a jaké výchovně-vzdělávací cíle si klade výuka těchto předmětů. Dále definuje pojem fenologie a fenologické pojetí předmětů o přírodě a společnosti a v rámci něho tedy i propojování těchto předmětů s ročním cyklem, od kterého se toto pojetí a částečně i tyto předměty odvíjí.

1.1 Stručný přehled vývoje učiva o přírodě a společnosti napříč historií

Učivo o přírodě a společnosti, které je nyní zahrnuto v předmětech: prvouka, přírodověda a vlastivěda, je pro nás v dnešní době zcela neodmyslitelnou součástí školního vzdělávání na 1. stupni základní školy. Pokud však zmapujeme vývoj předmětů o přírodě a společnosti v dějinách, zjistíme, že obsahy těchto předmětů nebyly vždy zahrnovány do výuky. V následujícím textu zmíníme pouze klíčové momenty z historie, které se vážou k tématu práce. Podrobněji se pak budeme věnovat situaci ve 20. století, zejména po roce 1989.

1.1.1 Vyučování o přírodě a společnosti do 20. století

Pokud chceme zmapovat vývoj předmětů o přírodě a společnosti, musíme začít již ve středověku, kde se snoubí prvky antické výchovy s křesťanskými ideály. Alfou a omegou tehdejšího vzdělávání bylo takzvané trivium (gramatika, rétorika, logika) kvadrivium (aritmetika, geometrie, astronomie, hudba), které se vyučovalo v církevních školách, jež vznikaly při farách, klášterech či katedrálách. Takto vzniklé školy však navštěvovali spíše starší žáci. Později vznikaly tzv. městské školy, které se zaměřovaly hlavně na učení se řemeslu a charakterizovala je individuální práce s každým žákem (Jůva, 2003). Za povšimnutí, vzhledem k povaze této práce, stojí fakt, že jsou školy určeny spíše starším žákům, o malých dětech zatím není příliš velká zmínka. Taktéž je důležité zmínit, že o přírodě a společnosti se žáci tehdejších škol neučili (Fabiánková 1995; Jůva, 2003).

Následující, pro účely této práce klíčový, moment dějin pedagogiky označuje Fabiánková (1995) jako pedagogický realismus či pedagogický optimismus. Spojován je především s Janem Amosem Komenským, který je jedním z velikánů pedagogiky. Jan Amos Komenský učil v tzv. školách bratrských, které zřizovala Jednota bratrská, v nichž byl důraz kladen na kázeň a radost z učení. Vlastní jim také byla vzájemná péče a výchova.

Bratři vyučovali žáky čtení, psaní v mateřském jazyce, rovněž umožňovali žákům nahlédnout práci řemeslníků v dílnách. Tím dokázali propojit životní praxi se školním vyučováním a odlišit se tak od středověkého vzdělávání, které probíhalo pouze na teoretické úrovni. To je pro naši práci velmi důležitý okamžik, jelikož práce řemeslníků se v průběhu roku mění a zároveň se stále v rámci ročního cyklu opakuje, tak díky těmto návštěvám žáků v řemeslných dílnách mohl vznikat ucelený obraz řemeslníkovi práce. Důležitá byla také názornost, která byla skrze tyto návštěvy žákům poskytnuta. V knize *Velká didaktika*, v kapitole s názvem *Methoda věd* zvlášť Komenský uvádí: „*Tedy, chceme-li žákům vštípit pravou a jistou znalost věcí, musíme především hleděti, abychom učili všemu zkušeností a smyslným názorem.*“ (Komenský, 1930, s. 194). Komenský upřednostňoval, aby byla výuka v souladu se třemi zásadami – věcnost (přiměřená odbornost), přitažlivost (motivace), názornost, z nichž kladl největší důraz na zásadu názornosti – zkoumání a pozorování jevů a objektů. Souhrnně je pak toto učení označováno jako *věcné učení* (Fabiánková, 1995). V takzvaném *věcném učení* byla obsažena výuka o přírodě a společnosti, v níž je i dnes nejvíce uplatňována zásada názornosti.

S reformou školství dle Jana Ignáce Felbigera z roku 1774 přišlo také nové uspořádání školní výuky. Myšlenky Jana Amose Komenského byly nyní upozaděny. Vzorem pro nynější školství se stalo školství pruské, které bylo založeno spíše na vojenských pořádcích, nežli na věcných naukách. Předměty o přírodě a společnosti tak byly závislé spíše na vztahu osoby učitele k poznávání světa. Převládal totiž názor, že u prostého lidu je získávání těchto informací zcela zbytečné (Podroužek, 2003).

Počátek 19. století se nese v duchu jména Karla Slavoje Amerlinga, který byl výrazným podporovatelem myšlenek Jana Amose Komenského. Vybudoval centrum vzdělanosti v nedaleké Budči s názvem Lidová univerzita Budeč. Reforma v jeho podání kladla důraz na věcné nauky. Cílem těchto věcných nauk je seznamování žáků s prostředím, které je obklopuje, v historickém, přírodovědném, zeměpisném, dokonce i technickém slova smyslu. V obsahu učiva se objevuje, jak uvádí Podroužek (1999), cyklické osnování a princip přirozených souvislostí v učivu. Cyklickým osnováním je míněno každoročně se opakující učivo, jež je postupně přidáváno, prohlubováno, doprovázeno zřetelem, který je kladen na praxi, využívání zkušeností a vlastní činnosti žáků. Podobně jako Komenský pokládá Amerling za důležitá východiska tohoto poznávání řemesla a činnosti lidí v určitém

prostředí – např. práce v sadě či stále se opakující přírodní jevy – roční období (Podroužek, 1999).

Na již dva zmíněné velikány pedagogiky navázal s rozvojem věcných nauk i Jan Vlastimil Svoboda, a to hlavně tím, že pokračoval v odkazu výše uvedených a vycházel ve výuce z nejbližšího okolí dítěte a již výše jmenovaných zásad, jako např.: poznávání přírody a činnosti v přírodě (Podroužek, 2003).

Následovala celá řada vyhlášek, jako např. roku 1848 *Výnos ministerstva vyučování*, který propojoval věcné nauky s literárním vyučováním a čtením článků z čítanek. Věcné nauky se tak stávají spíše prostředkem pro zlepšení čtení, jejich praktický charakter je upozaděn a nahrazen pouhými popisy přírodních a společenských jevů (Podroužek, 2003). Dne 14. 5. 1869 byl u nás vydán *Základní školní zákon*, taktéž označován jako *Hasnerův školní zákon*. Díky tomuto zákonu, jak uvádí Kaper a Kasperová (2008), byl ve škole rozšířen obsah vzdělávání a zavedeny nové vyučovací předměty. Zaveden byl i pro nás důležitý předmět věnující se přírodě a společnosti. Zavádění nových předmětů potvrzuje Podroužek (2003) informací o vzniku tzv. reálií. Výuku reáliím dosvědčuje i Váňová (2007) větou: „*Obsah vzdělávání na obyčejných školách obecných tvořily náboženství, jazyk, počty, reálie...*“ (Váňová in Vališová, Kasíková, 2007, s. 74). Ty v sobě zahrnovaly učivo z oblasti zeměpisu, dějepisu, přírodopisu a geometrie v obecné škole, jež se měly od pátého ročníku vyučovat samostatně. Učivo v tomto předmětu nebylo konkrétně stanoveno, jeho obsah tak korigoval učitel sám, zachována zůstala také spojitost se čtením (Podroužek, 2003).

Roku 1883 byl tento zákon novelizován. S touto novelizací získaly věcné nauky, tedy reálie, zpět svůj literárně věcný charakter. Tento nově vzniklý stav se snažil řešit Josef Sokol, který doporučoval vyučovací postup, v němž se má výběr učiva řídit logikou, psychologii (Podroužek, 1999; Sokol, 1874). Dále také prostorovým uspořádáním, tedy od nejbližšího ke vzdálenějšímu prostředí, taktéž jsou zdůrazňována mravní hlediska, a to hlavně v první třídě (Podroužek, 1999).

Přelom 19. a 20. století se v pedagogice vyznačuje několika soustavami názorného vyučování, které vznikly v Německu, jedná se především o Denzelovu soustavu názorného vyučování¹, Grassmanovu soustavu názorného vyučování² (Hrázděra, Mazánek, Kučera,

¹ Zásada postupu při vyučování od blízkého ke vzdálenějšímu (Hrázděra, Mazánek, Kučera, 1896).

² Zásada logického postupu v názorném vyučování (Hrázděra, Mazánek, Kučera, 1896).

1896; Podroužek, 1999). Později se připojuje Jordanův směr názorného vyučování, který je syntézou dvou výše uvedených. Tyto směry bychom mohli označit jako podklad pro dnešní členění předmětů o přírodě a společnosti, zejména pro uspořádání faktografických údajů ve vyučování (Podroužek, 1999). Jordanův směr názorného vyučování dále rozvíjel Antonín Machač ve své knize z roku 1887 s titulem *Učivo k názornému vyučování v prvních ročnících školy národní*. Jak zmiňuje Podroužek (1999), při osnování učiva je zvolen časový postup, tedy postup fenologický³. Obsah a rozsah učiva je přizpůsoben tak, aby korespondoval s přirozenou dětskou zkušeností. Do knihy jsou zařazeny i jednoduché kresby, které zajišťují motivaci, opakování a vysvětlování probíraného učiva.

Vedle obsahu věcných nauk se roku 1898 Josef Smrtka ve svém článku s názvem *Jak nazývati tak řečené názorné vyučování?*, který vyšel v časopise *Pedagogické rozhledy*, věnoval také názvu tohoto předmětu. Navrhl název *Prvouka*, protože na rozdíl od již existujících názvů, které byly odvozeny od názvů německých *Anschaunungsunterricht* či *Realunterricht* a byly spíše označením pro souborný název reálných předmětů nebo přímo metody vyučování, mělo toto nové pojmenování vyjadřovat první prvky učení a výchovy dohromady (Smrtka, 1898). Zároveň se podobá ostatním názvům předmětů té doby, jako byla např.: *mravouka* (Podroužek, 1999).

Prvním hybatelem v problematice učení o přírodě a společnosti se ve dvacátém století stal Josef Tůma. Významná byla v tomto tématu jeho kniha *Vyučování prvouce na školách venkovských*, která byla také publikována jako příloha časopisu *Školy našeho venkova*. Mezi učiteli byla přijata velmi pozitivně a až do třicátých let dvacátého století byla brána jako předloha vyučování předmětů o přírodě a společnosti (Podroužek, 1999). Rovněž se díky tomuto titulu dále rozšiřoval název *Prvouka*. Podstatou Tůmovy koncepce je mimo jiné také vedení vyučování v přírodě, kdy učitel vychází z přírodního a společenského prostředí, které je pro dítě známé. Dále pak klade důraz na názornost ve vyučování a pokládání důrazu na dětské zkušenosti (Podroužek, 1999; Tůma, 1907). Tůma vychází taktéž z Danzelovy, Grassmanovy i Jordanovy koncepce, kdy jsou základem prvouky změny v přírodě a společnosti v průběhu ročních období. Ve svém pojetí sdružoval zejména názorné a jazykové učení a současně usiloval o rovnováhu popisného učiva a výpravné části vyučování. Tůmův přístup vycházel z malotřídní vesnické školy, kdy

³ Řídí se dle změn v přírodě a společnosti. Více o tomto pojmu v oddílu 1.4.

do vyučování zapojoval též ruční práce, zpěv či kreslení. Jak zmiňuje Podroužek ve své publikaci, „*Vyučování prvouce získalo domovědně prvoučný ráz*“ (1999, s. 31).

V roce 1915 byly vydány nové učební osnovy, podle kterých, jak popisuje Skýbová (2007), bylo rozděleno vyučování reáliím ve škole národní ⁴ do tří stupňů. Šlo o nižší stupeň vyučování, který platil pro první a druhý ročník národní školy, a obsahem výuky byla prvouka v mateřském jazyce. Dále o střední stupeň vyučování, platný pro třetí až pátý stupeň, který zahrnoval zeměpisné, přírodovědné, dějepisné a přírodopisné⁵ učivo. Ten se ve školní praxi označoval jako vlastivěda. Nakonec vyšší stupeň reálného vyučování pojímá samostatné učební předměty – dějepis, zeměpis, přírodopis a přírodopis pro šestou až osmou třídu. Nyní, jak podotýká Vavrdová (2009), se setkáváme poprvé s vlastivědou jako učebním předmětem. Skýbová (2007) uvádí a stejně tak i Vavrdová (2009) uvádějí, že prvouka zůstává stále součástí věcného učení. Jako samostatný předmět se vyskytuje až od roku 1923 (Skýbová, 2007).

Osnovy z roku 1915 akcentovaly učivo z místního regionu, učitelé tak měli možnost volnější realizace výuky, zároveň si však nebyli jisti, co do výuky přesně zařadit. Na základě těchto okolností později doházelo k prohlubování nesouladu výuky předmětů. (Podroužek 2003).

Zlomový okamžik nastal roku 1920, kdy se uskutečnil tzv. *1. učitelský sjezd v Praze* (Podroužek, 2003), Jůva (2003) také užívá název *První sjezd československého učitelstva*, jehož záměrem bylo vytvoření nové koncepce školního a kulturního programu, též úprava stávajícího školství (Jůva, 2003). Důležitými otázkami se staly úvahy o tom, zda má v centru výuky stát učivo nebo žák samotný, také jestli mají být reálné předměty vyučovány logicky, (jevy jsou hodnoceny z hlediska vědeckého systému oboru), nebo psychologicky, (hledisko společenského či praktického života).

Od počátku devatenáctého 19. století do 30. let 20. století vycházely již také jako podpůrný materiál pro učitele učebnice a příručky pro výuku prvouky a vlastivědy (Podroužek, 2003).

O další vývoj vyučování o přírodě a společnosti se zasadil Rudolf Šimek, který prosazoval pedocentrismus ve výuce a obhajoval sociologické pojetí výuky (Skýbová, 2007). V roce

⁴ Více je uvedeno o tomto programu v oddílu 1.2, část 1.2.3.

⁵ Tím rozumíme fyziku a chemii (Pech, 1939).

1924 publikoval knihu se jménem *Česká prvouka* a v roce 1928 pak knihu jménem *Vlastivěda v národní škole* (Podroužek, 2003).

V roce 1930 byly vyhotoveny jednotné učební osnovy pro obecné školy, jež nesly název *Normální učební osnovy pro školy obecné*. Pod slovem „normální“ chápe Podroužek (1999) přiměřenost osnov schopnostem průměrného žáka. Do popředí se nyní dostává pedagogický směr *pedocentrismus*⁶, který do středu zájmu staví zájmy dítěte (Skýbová, 2007).

Červenec roku 1933 přinesl *Definitivní učební osnovy pro obecné školy*, platné od školního roku 1934/35, v nichž je obsah vlastivědy a prvouky již výrazněji upřesněn. Vlastivěda a prvouka jsou osnovány cyklicky v duchu celistvosti (Podroužek, 1999). Tyto osnovy definovaly na nižším stupni prvouku a na středním stupni vlastivědu jako střed veškeré práce. Z nich mají také vycházet všechny ostatní předměty (Definitivní normální učební osnovy pro obecné (ľudové) školy, 1933). V souvislosti s tím také ustanovují, že „*Všechny složky školní práce tvoří harmonickou jednotu, která je ve shodě se stupněm dětského vývoje.*“ (Definitivní normální učební osnovy pro obecné (ľudové) školy, 1933, s. 9).

Po válečném období se ve škole vyučovalo vlastivědě a prvouce stejným způsobem jako po zavedení osnov z roku 1933. Do výuky byla však více implementována oblast hospodářství, na kterém se žáci měli osobně podílet, a tím být součástí utváření osvobozeného státu. Do druhého ročníku byla vyučována prvouka, od třetího ročníku vlastivěda, která nyní nesla název *Nauka o společnosti* a *Nauka o přírodě*, jak uvádí Podroužek (1999), nebo, jak uvádí Vavrdová (2009), *Učení o Vlasti* a *Učení o přírodě*. Důraz byl kladen spíše na výuku občana (Podroužek, 1999).

Roku 1948 vychází pod názvem *Učební plán a učební osnovy pro školy národní* osnovy nové (Skýbová, 2007). V nich byly opět užívány názvy *prvouka* a *vlastivěda*, jejichž obsah byl také upraven dle socialistické ideologie. Vlastivěda nyní obsahovala tyto tři složky: Učení o vlasti, Učení o přírodě, Žákovská organizace a převládalo v ní epizodické pojetí⁷, kdy byly žákům předkládány obrazy ze života lidí v minulosti a současnosti⁸ (Podroužek, 1999). Vavrdová (2009) dodává, že vyučování zaměřené na přírodu a společnost

⁶ Pedocentrismus - „...dítě je v centru zájmu a určujícím prvkem ve výchově, které má napomoci rozvoji jeho přirozenosti.“ (Průcha, ed., 2009, s. 107).

⁷ Epizodické koncipování učiva - „věci a jevy v přírodě a společnosti jsou zařazeny pod zvolené téma, které je ohraničuje a vytváří tak určitý obraz (epizodu) ze života v přírodě nebo společnosti, př.: „Na poště“, „U lékaře“, „V hájovně“ aj.“ (Podroužek, 2003 s. 31).

⁸ Tzn. současnost dané doby.

ve vlastivědě probíhalo pouze ve třetím ročníku, ve vyšších ročnících šlo již jen o učivo dějepisné. Prvouka byla vyučována v prvním a druhém ročníku a obohacena byla o ruční práce a kreslení (Skýbová, 2007). Její obsah byl členěn dle změn v přírodě a společnosti v průběhu roku, tedy fenologicky. Doplněn byl také o obrazy ze života lidí (epizodický přístup). Myšlenka toho, že předměty vychází z žákovy zkušenosti a nejbližšího okolí, byla ponechána. (Podroužek, 1999). Cílem těchto nových osnov bylo jednotné školství a „*všestranně a harmonicky rozvinutý člověk*“ (Kujal, 1978, s. 25).

S posilováním socialistického režimu docházelo postupně k úplnému vynětí prvouky a vlastivědy z učebních osnov. V dubnu roku 1953 vycházejí osnovy, ve kterých vlastivěda a prvouka již nefigurují jako samostatné vyučovací předměty. Podroužek (1999), stejně tak i Skýbová (2007), uvádějí, že učivo o přírodě a společnosti bylo nyní spojeno s vyučováním mateřského jazyku a opíralo se o texty v čítankách. Vališová a Kasíková (2007) předkládají fakt, že vlastivěda jako samostatný vyučovací předmět byla zcela zrušena. Tuto informaci potvrzuje také Vavrdová: „*V roce 1953 neexistovala vlastivěda v učebních osnovách jako samostatný předmět ani podle jména.*“ (2009, s. 13).

Dalším podstatným momentem ve vývoji předmětů o přírodě a společnosti jsou *Učební osnovy pro 1. – 5. ročník základní devítileté školy (ZDŠ)* vydané roku 1960. I ony pokračovaly v duchu socialistické ideologie, jak podotýká Podroužek, „*Obsah předmětů o přírodě a společnosti měl přispívat k výchově uvědomělých a aktivních budovatelů socialismu...*“ (1999, s. 43). Učení o přírodě a společnosti bylo v prvním a druhém ročníku stále řazeno do výuky mateřského jazyku. Zpět byl zaveden vyučovací předmět *vlastivěda*, vyučován od třetího ročníku (Vališová, Kasíková, 2007). Obsah učiva byl žákům zprostředkováván epizodicky, v obrazech ze života v přírodě, společnosti a lidí. Osnovy akcentovaly cykličnost vyučování, díky tomu i opakování a rozšiřování již nabytých poznatků. Cyklické opakování vyučovacího obsahu však bylo kritizováno. Jelikož byl v každém ročníku předestírán obdobný vyučovací obsah, nedocházelo pak k podněcování motivace žáků k dalšímu učení o přírodě a společnosti (Podroužek, 1999).

Změny pokračovaly i nadále. V roce 1976 ministerstvo školství zavedlo projekt *Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy*, kde byla ve velké míře zastoupena politická ideologie (Kolektiv autorů, 1983). Obsah předmětů pak mnohdy zahrnoval také politické události, kterým žáci příliš nerozuměli, tudíž nemohli porozumět ani obsahu předmětu, jelikož podávané informace nebyly přizpůsobené jejich vývojové úrovni

(Podoroužek, 1999). Prvouka byla znovu vyučována jako samostatný předmět v prvním a druhém ročníku. Velmi podstatný, vzhledem k charakteru této práce, je cíl, který je stanoven pro první ročník: „...*Žák si soustavně vytváří představu roku v jeho průběhu na základě pozorování změn ve způsobu života lidí, zvířat a rostlin.*“ (Kolektiv autorů, 1983). Druhý ročník si kladl za cíl ucelit pohled na přírodu a společnost v okolí dítěte ve vybraných tematických celcích (Kolektiv autorů, 1983). Ve třetím a čtvrtém ročníku byly vyučovány dva samostatné předměty vlastivěda a přírodověda (Skýbová, 2007). Obsahem vlastivědy bylo, jak je popsáno v projektu (1983), poznávání domova a vlasti. Vavrdová (2009) obsah ještě rozšiřuje o nauku o obci a krajině, do čtvrtého ročníku ještě zařazuje učení o Československu. Politická ideologie se v předmětech zrcadlila hlavně v začleňování nejrůznějších informací o zemědělské či průmyslové výrobě, těžkém průmyslu či životu v JZD.

1.1.2 Vyučování o přírodě a společnosti od roku 1989 po současnost.

Pro účel této práce jsou stěžejními tři učební programy, které vznikly v devadesátých letech. Jedná se o vzdělávací programy *Obecná škola* (1995), *Základní škola* (1996) a *Národní škola* (1997). V roce 2005 nahradil tyto dokumenty *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*⁹, který je pro školy závazný i v současné době (RVPZV, 2017).

1.1.3 Prvouka, vlastivěda a přírodověda v rámci výukových programů *Obecná škola*, *Základní škola* a *Národní škola*

Vzdělávací program *Obecná škola*

Program *Obecná škola* byl roku 1995 schválen Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky¹⁰, uveden do škol byl v září roku 1996 (Podoroužek, 2003; Skýbová, 2007; Vališová, Kasíková, 2007). Název tohoto programu míří k faktu, že škola má být přístupná všem bez rozdílu (Pitřha a kol., 1992).

V návrhu osnov školy obecné je zřejmá tendence pomoci dětem najít podstatu vědomostí, které si v průběhu studia budou upevňovat, a stavět další poznání na prekonceptech, které již žáci mají. Prohlubování prekonceptů má být realizováno za pomoci smyslové

⁹ Dále jen RVP ZV.

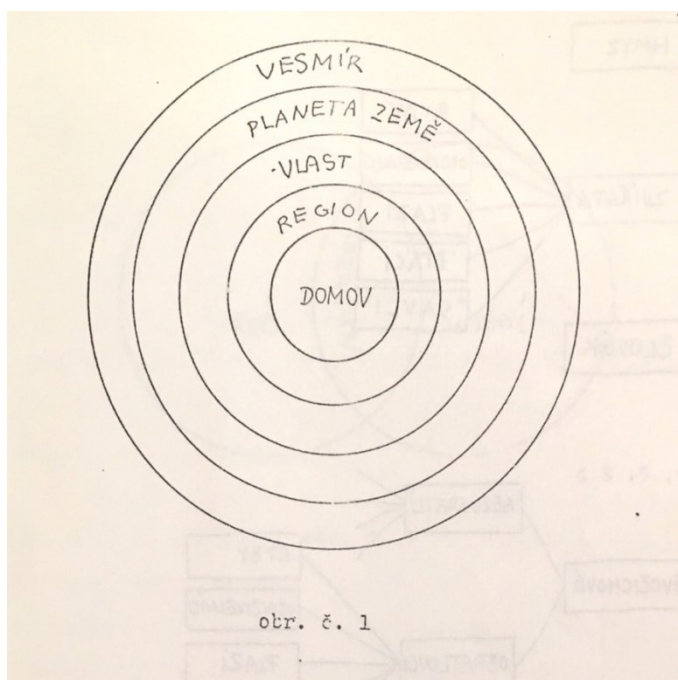
¹⁰ Dále jen MŠMT.

zkušenosti a minimalizace vědeckých faktů. Tímto se má u žáků rozvíjet pozorovací schopnost a zájem probírávat svět a poznávat nové věci (Pitřha a kol, 1992).

Obecná škola si klade za cíl postupný přerod z fáze, kdy si dítě hraje, k fázi, kdy již systematicky pracuje a učí se respektovat nějaký řád. Snaží se vybudovat v dětech vlastnosti, díky nimž budou později schopny lépe fungovat ve společnosti a zapojovat se do různých skupin. Obecná škola má za úkol vytvořit dětem první ucelenou, avšak jednoduchou představu o světě (Pitřha a kol, 1992).

Úkol prvouky a později vlastivědy a přírodovědy je pak v osnovách definován pro všechny tři předměty společně¹¹ jako: „...vybudovat prvotní ucelený obraz světa a vyznačit základní vztahy v něm.“ (Pitřha, Heluz a kol., 1996, s. 120). Od prvního do třetího ročníku je učivo o přírodě a společnosti, dle učebních osnov školy obecné, vyučováno v předmětu prvouka. Ve čtvrtém a pátém ročníku je již učivo o přírodě a společnosti rozděleno na dva vyučovací předměty – vlastivědu a přírodovědu.

Postup v obsahu učení znázornil profesor Pitřha (1992) na obrázku č. 1, kdy začínáme od žákova nejbližšího okolí a postupujeme do vzdálenějších oblastí.

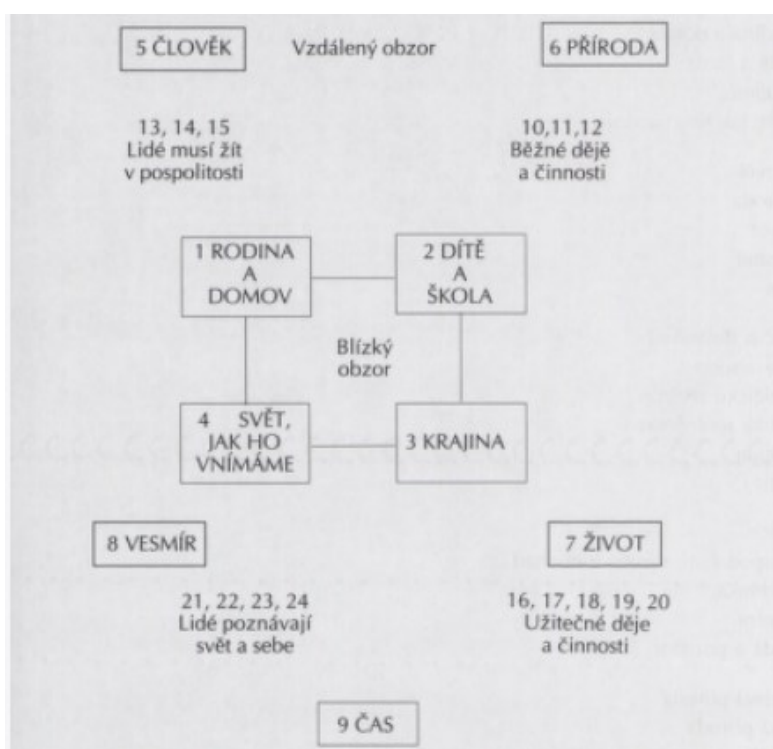


Obr. č. 1: Nejbližší okolí a vzdálený obzor (podle Pitřhy a kol, 1992, s. 15)

¹¹ Ve vzdělávacím programu *Obecná škola* jsou osnovy pro prvouku, přírodovědu a vlastivědu uvedeny dohromady v jedné kapitole.

Vycházíme tedy nejdříve z dětské zkušenosti a předkládáme skutečnosti žákovi blízké a již známé. Piťha (1996) tyto skutečnosti v osnovách souhrnně označuje *blízký obzor*, jak můžeme vidět na obrázku č. 2. Do blízkého obzoru jsou v osnovách řazeny výše jmenované okruhy 1 až 4. Okruhy 5 až 9 jsou již více abstraktní a díky zkušenostem, které žáci získají v okruzích 1 až 4, si tyto abstraktní poznatky dokáží již lépe představit. Od devátého okruhu jsou okruhy řazeny do *vzdáleného obzoru* (Piťha, Heluz a kol., 1996, s. 120).

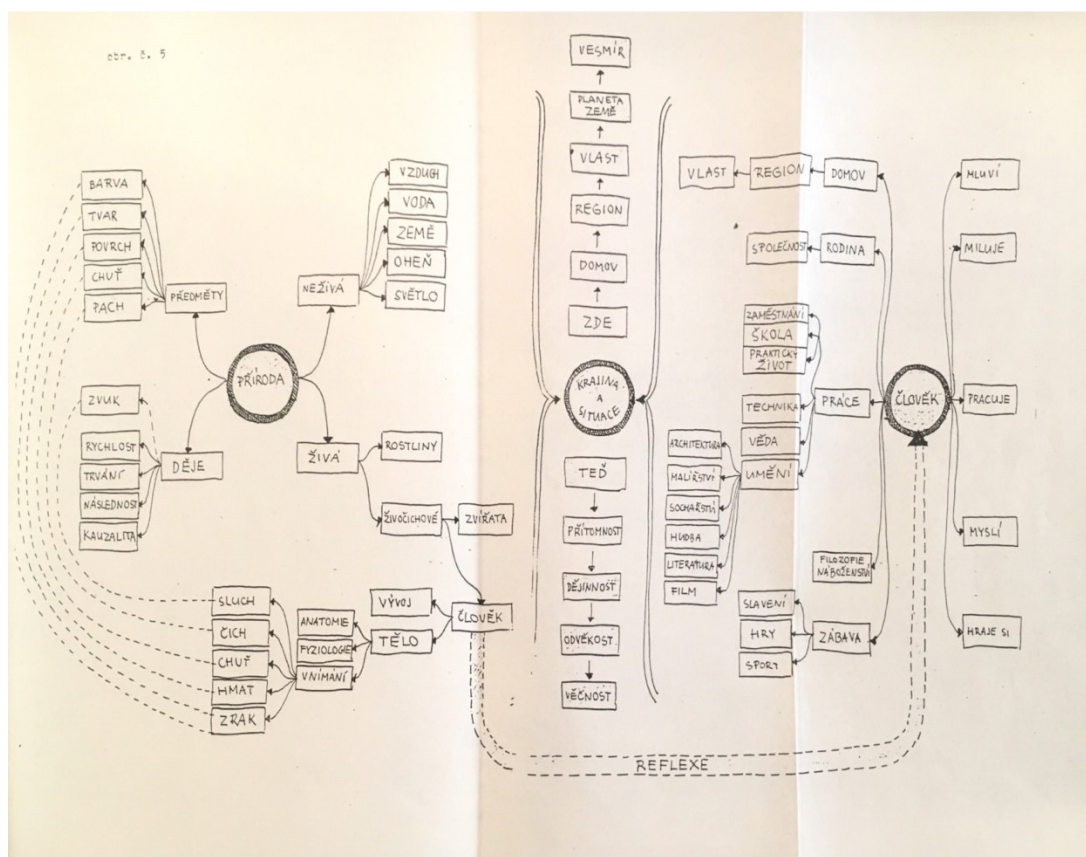
Mezi *blízkým* a *vzdáleným obzorem* se v osnovách ještě nachází čtyři skupiny okruhů, jak popisuje Piťha (1996). Skupina *Běžné děje a činnosti* reprezentována okruhy 10 až 12, tyto děje a činnosti již děti většinou nějak znají. *Lidé musí žít v sounáležitosti*, zahrnuje zejména způsoby a formy soužití a zastoupena je okruhy 13 až 15. Třetí skupina s názvem *Užitečné děje a činnosti*, kterou tvoří okruhy 16 až 20, se věnuje se hlavně tomu, jak jsou ve společnosti tyto děje a činnosti provozovány. Poslední skupina obsahující okruhy od 20 do 24 označena jako *Lidé poznávají svět a sebe* (Piťha, Heluz a kol., 1996, s. 120).



Obr. č. 2: *Blízký obzor* (podle Piťhy, Heluze a kol., 1996, s. 142)

Obsah prvouky, vlastivědy a přírodovědy znázornil profesor Piťha (1992) v následujícím schématu (viz obr. 3). Do centra postavil ve svém návrhu osnov, později i v samotných osnovách (1996), dva velké pojmy *Příroda* a *Člověk*. *Příroda* ve schématu odráží žákovy

představy, které získává jak bezprostřední přímým pozorováním (napravo od pojmu *Příroda*), kam je zahrnuta i biologická složka člověka, tak i představy, kterých nabyde přirozeným pozorováním (nalevo od pojmu *Příroda*). Pojem *Člověk* je směrem doprava rozvětven v poznávání vlastností člověka, v levé části pak schéma mapuje činnosti člověka (Piřha, Heluz a kol., 1996). Z nákresu je patrné, že společným ústím obou velkých pojmů je pak centrální část označena jako *Krajina a situace*. Ta představuje časoprostorové údaje, rovněž místo a situace vzniklé setkáním člověka s přírodou. Piřha (1992) chápe tento bod jako „metodický výchozí“ (Piřha, 1992, s. 22).



Obr. č. 3: Schéma obsahu prvouky, vlastivědy a přírodovědy (podle Piřhy a kol, 1992, s. 20).

Okruhy, jimiž se žáci na prvním stupni v prvouce, vlastivědě a přírodovědě mají zabývat, jsou následující:

1. Rodina a domov
2. Dítě a škola
3. Krajina
4. Svět, jak ho vnímáme

5. *Člověk*
6. *Příroda*
7. *Život*
8. *Vesmír*
9. *Čas*
10. *Řeč a slovesnost*
11. *Hry a sport*
12. *Praktické znalosti*
13. *Lidská společnost*
14. *Region*
15. *Vlast*
16. *Práce*
17. *Hospodářství, výroba a obchod*
18. *Technika*
19. *Umění*
20. *Věda a poznání*
21. *Neživá příroda*
22. *Živá příroda*
23. *Země*
24. *Vznik a vývoj člověka* (Piťha, Heluz a kol., 1996, s. 141)

Konkrétní cíle a témata, která se v nich objevují, jsou pro učitele podrobněji rozepsány v osnovách školy obecné u příslušných okruhů.

Dále se budeme věnovat členění učiva v návaznosti na obsah předmětů o přírodě a společnosti, který je již nastíněn výše.

Osnovy obecné školy označují první ročník slovním spojením *Jsem školák*. Úkolem prvouky v prvním roce je především orientace v novém prostředí, přijetí školních návyků a principů učení. Žáci se mají seznámit především s tématy jako je *Dítě a škola*, *Okolí školy a domova*, *Domov*, *Péče o živé a Cyklus roku* (Piťha, Heluz a kol., 1996).

Ve druhém ročníku, který je označen jako *Prostředí mého života*, jsou žáci již ve školním životě zbláhli, a tak se okruh jejich učení rozšiřuje na širší okolí, a to jak přírodní, tak společenské. Cílem je prohloubení uvědomění žákova životního prostředí a mezilidských vztahů. Žák se setkává s tematickými okruhy *Lidé kolem nás*, *Zdraví a péče o ně*, *Zaměstnání lidí*, *Doprava a cestování*, *Příroda kolem nás* (Piťha, Heluz a kol., 1996).

Třetí rok, nazvaný jako *Učíme se pozorovat a popisovat*, je charakteristický snahou vyvolat v žácích zvědavost a chuť do dalšího poznávání (Piťha, Heluz a kol., 1996). Proto se zde klade důraz především na pozorování, které je také zahrnuto v tematickém okruhu *Pozorování a popis*. Žáci pak mohou lépe chápat souvislosti mezi jevy v přírodě i společnosti a prohloubit dále své znalosti. Další okruhy, kterých se v tomto ročníku učitel dotkne, jsou následující: *Svět kolem nás*, *Obrazy z našeho kraje*, *Poznávání přírody a Člověk a příroda* (Piťha, Heluz a kol., 1996).

Učíme se naslouchat a setkávat, takto je označen v osnovách školy obecné rok čtvrtý. Vlastivěda a přírodověda nyní již stojí jako dva oddělené předměty. Žák obrací svou pozornost k hlubšímu pozorování nejen přírody, ale i ke sféře sociální. V předmětech se objevuje notná specializace, ve vlastivědě se učivo ubírá směrem výkladu a příběhů, které zprostředkovávají informace z pohledu určité časovosti, v přírodovědě jde pak o drobné pokusy, které poukazují na příčiny určitých jevů (Piťha, Heluz a kol., 1996). Okruhy učiva jsou v osnovách uvedeny souhrnně, nerozdělují se zvláště na vlastivědné a přírodovědné. *Vlast*, *Obrazy z českých dějin*, *Život na zemi*, *Pozorování a poznávání života v různých biotopech* a *Život člověka a jeho životní prostředí* (Piťha, Heluz a kol., 1996). V *Návrhu koncepce a osnov prvouky, vlastivědy a přírodovědy pro první stupeň základních škol* je Piťha členění následovně – vlastivědné okruhy: *Vlast*, *Obrazy z českých dějin* a přírodovědné okruhy: *Život na zemi*, *Pozorování a poznávání života v různých biotopech* a *Život člověka a jeho životní prostředí* (Piťha a kol., 1992).

V poslední ročníku školy obecné, nazvaném *Učíme se učit a přemýšlet*, je stěžejní úlohou připravit žáka na přechod do vyššího stupně vzdělávání. Výuka se proto výrazně koncentruje na práci s knihou, žák se cvičí v tom, jak se z knihy učit, jak z ní provést zápis apod. (Piťha, Heluz a kol., 1996). Okruhy, které učitel v pátém ročníku akcentuje, jsou *Obrazy z novějších českých dějin*, *Hospodářství naší vlasti*, *Člověk ve společenství*, *Žijeme v Evropě*, *Poznáváme svět*, *Země a vesmír* a nakonec *Planeta lidí* (Piťha, Heluz a kol., 1996). Stejně jako u předešlého ročníku nejsou v osnovách okruhy rozčleněny do přírodovědného a vlastivědného okruhu. Takto členěné bychom je mohli najít v *Návrhu koncepce a osnov prvouky, vlastivědy a přírodovědy pro první stupeň základních škol*. Zde jsou řazeny okruhy *Obrazy z novějších českých dějin*, *Hospodářství naší vlasti*, *Člověk ve společenství* jako učivo vlastivědné a okruhy *Žijeme v Evropě*, *Poznáváme svět*, *Země a vesmír* a *Planeta lidí* jako učivo přírodovědné jako přírodovědné (Piťha a kol., 1992).

Vzdělávací program Národní škola

S platností od 1. září 1996 byl do základních škol zaveden vzdělávací program s názvem *Základní škola* (Podroužek, 2003; Skýbová, 2007; Vališová, Kasíková, 2007). Jednalo se v té době o nejrozšířenější výukový program v České republice (Spilková, 2004).

Vzdělávací program *Základní škola* „...zdůrazňuje pevné osvojení podstatných poznatků v jejich těsném spojení s funkčními dovednostmi a se schopností aplikovat je při řešení úkolů, učebních i běžných životních situací“ (Vzdělávací program Základní škola, 2013, s. 14). Zaměřen je na „základy moderního všeobecného vzdělání“ (Vzdělávací program Základní škola, 2013, s. 14), které si má žák po absolvování devíti let základní školy osvojit. Jeho těžiště je položeno v tzv. činnostním pojetí vyučování, které klade důraz na žakovu vlastní aktivitu při vzdělávacím procesu “ (Vzdělávací program Základní škola, 2013, s. 14).

Cílem programu *Základní škola* jsou v dokumentu rozděleny na cíle poznávací a cíle hodnotové. K poznávacím cílům se dále ještě pojí dovednosti a kompetence žáků, hodnotové míří k „formování osobnostních rysů a mravních vlastností žáků“ (Vzdělávací program Základní škola, 2013, s. 16). V osnovách je také uvedeno, že první stupeň základní školy „svým obsahem i způsobem výuky buduje ucelený kulturní rámec pro další poznávací i osobnostní rozvoj žáků“ (Vzdělávací program Základní škola, 2013, s. 16). Podroužek (1999) dodává, že cílem tohoto programu je rovnováha mezi teoretickými a praktickými poznatky.

Úloha prvouky, vlastivědy a přírodovědy je ve vyučovacím programu *Základní škola* stanovena zvlášť u každého předmětu jako jejich specifický cíl. Dále je pak u každého učiva uvedeno, v jaké posloupnosti by se měl vyučovat, jeho tematické okruhy, konkrétní učivo a penzum učiva, jež by měl žák umět (Vzdělávací program Základní škola, 2013).

Od prvního do třetího ročníku je učivo o přírodě a společnosti zahrnuto do jednoho předmětu – *Prvouka*.

Nejdůležitějším úkolem prvouky je, aby se žáci na počátku školní docházky zorientovali v okolí školy, škole samotné, naučili se pracovat s časem a vybudovali si návyky, které jsou spjaté s režimem školy. Žáci si díky prvouce mají utvořit základní představu o činnosti lidí a jevech, které probíhají v přírodě i ve společnosti. Prvouka směřuje žáka k vnímání okolí a snaží se formovat jeho vztah k němu. Velkou váhu přikládá také rozvoji

zodpovědnosti žáka a podílí se na utváření jeho hodnot a postojů. Podobně jako u předchozího programu postupuje výuka od neznámějšího a nejbližšího ke vzdálenějšímu a méně známému (Vzdělávací program Základní škola, 2013). Prvouka by měla být vyučována od prvního do třetího ročníku včetně.

V osnovách pro prvouku přímo nalezneme informaci, že „...je koncipována jako soubor vzdělávacích námětů, které jsou podle obsahové příbuznosti členěny do jednotlivých témat, ale ve své podstatě tvoří jeden celek vnitřně propojený zřejmými souvislostmi a vztahy“ (Vzdělávací program Základní škola, 2013, s. 100). Učivo tedy není bezprostředně rozděleno do jednotlivých ročníků, rozvržení témat závisí na učiteli, vzhledem k jeho zkušenostem, cíli, potřebám žáků a učebnímu materiálu, který ve výuce využívá apod. (Podroužek, 2003; Vzdělávací program Základní škola, 2013). Východiskem pro členění témat v prvouce je roční cyklus, který se opakuje v každém ročníku. Záměrem tohoto opakování bylo postupné porozumění přírodě a společnosti a prohlubování již nabytých znalostí (Vzdělávací program Základní škola, 2013).

Prvouka je osnována do čtrnácti okruhů, kterými jsou:

1. *Jsem školák*
2. *Moje rodina*
3. *Domov*
4. *Naše obec*
5. *Krajina kolem nás*
6. *Věci a činnosti kolem nás*
7. *Příroda*
8. *Život v přírodě*
9. *Člověk*
10. *Lidé a čas*
11. *Práce a volný čas*
12. *Lidé a technika*
13. *Člověk mezi lidmi*
14. *Člověk a zdraví* (Podroužek, 2003; Vzdělávací program Základní škola, 2013).

Jejich posloupnost je pouze doporučená, z čehož plyne, že má učitel možnost témata přeskupovat dle vyvstálé situace (Podroužek, 1999). V první třídě je doporučeno pracovat

s tématy 1 až 4, 7, 10, 11, 13. 14., v druhém ročníku 2 - 5, 7, 9 - 11, 13, 14 a ve třetím ročníku se všemi tématy (Vzdělávací program Základní škola, 2013).

Ve čtvrtém ročníku se prvouka dále štěpí do dvou samostatných předmětů – *Přírodověda* a *Vlastivěda*.

V přírodovědě jde hlavně o aktivní poznávání přírody, světa, světa lidí a člověka samotného (Podroužek, 2003; Vzdělávací program Základní škola, 2013).

Učivo přírodovědy je rozděleno na okruhy pro čtvrtý a pro pátý ročník. Učitel má možnost tyto okruhy přeskupovat dle potřeby, avšak osnovy zdůrazňují, že je dobré „...vzhledem k sezónnímu principu...“ (Vzdělávací program Základní škola, 2013, s. 116) dodržovat pořadí okruhů tak, jak je v osnovách naznačeno a rozděleno do ročníků. (Vzdělávací program Základní škola, 2013).

Obsah přírodovědy je zaznamenán jen obecnými body a ke každému z nich je popsáno, co by žák měl umět. Ve čtvrtém ročníku *Rozmanitost přírody, Neživá příroda, rostliny i živočichové v zimě, Přírodní společenstva na jaře*, v pátém pak navazují okruhy *Třídění organismů, Země ve vesmíru, Rozmanitost podmínek života na Zemi, Člověk, jeho životní podmínky a vztahy k prostředí*. Ke každému okruhu je uvedeno příslušné učivo, body, které by žák měl umět a možné nadstavbové učivo (Vzdělávací program Základní škola, 2013).

Ve vlastivědě akcentují osnovy školy základní dvojici pojmů - vlast a domov. Skrz ně si má žák osvojit kontext přírodních, hospodářských, společenských, kulturních a historických událostí v životě lidí. Žák by měl poznávat nejrůznější činnosti lidí a vytvořit si tak představu o jejich životě (Vzdělávací program Základní škola, 2013).

Vlastivědné učivo je soustředěno do tematických celků, které jsou společné pro čtvrtý a pátý ročník. Učitelovou úlohou nyní je, aby si sám stanovil časový plán učiva. Obsah vyučování by také měl být vhodně propojován s ostatními předměty a měl by reagovat na konkrétní potřeby žáků a vyvstálé situace (Vzdělávací program Základní škola, 2013). Podroužek (1999) zmiňuje, že je výuka vlastivědy protknuta především epizodickým (tematickým) vyučováním v oblasti historie a geograficko - popisného pojetí popisu České republiky. Objevuje se zde, dle Podroužka (1999), fenologický přístup, jehož těžištěm jsou jednotlivé změny v přírodě v průběhu roku.

Okruhy, které by měl učitel ve vlastivědě postihnout v průběhu 4. – 5. ročníku jsou:

1. *Místo, v němž žijeme*
2. *Naše vlast*
3. *Česká republika, Evropa, svět*
4. *Obrazy z českých dějin.*

U každého z uvedených okruhů je popsáno, jaké učivo je v okruhu zahrnuto, co by měl žák umět, a činnosti, jež může učitel do výuky zahrnout (Vzdělávací program Základní škola, 2013).

Vzdělávací program Národní škola

Třetím předkládaným programem je program *Národní škola*, který byl platný od roku 1997 (Průcha, 2009; Vališová, Kasíková, 2007).

Ústředním motivem tohoto programu je výuka, která směřuje ke globálnímu pohledu na svět a souvislostem v něm. Jde hlavně o respektování vývojových specifík dítěte, respektování aspektu regionálnosti. Snahou bylo také odstranění samoúčelného učiva. Důraz je také kladen na oddělování učiva základního a nadstavbového. Podroužek (2003, s. 36) ve své publikaci *Úvod do didaktiky prvouky a přírodovědy pro primární školu* uvádí: „*Návrh programu „Národní škola“ inklinuje k projektovému vyučování, které doporučuje využívat především v souvislosti s vyučováním závazného programu „Výchova ke zdravému životnímu stylu“, který je také součástí tohoto programu.*“. Toto projektové vyučování je někdy podporováno výukou v blocích. Jednotlivá témata v předmětech prvouka, přírodověda a vlastivěda tak mohou být využívána i jako hlavní témata celého bloku, projektu či dne (Vzdělávací program Národní škola, 2013).

V prvních třech letech se žák setkává s předmětem *Prvouka*, který má souhrnný ráz a jeho komplexnost pak vede k propojování s ostatními předměty.

V prvním ročníku se žáci zabývají problematikou začlenění dítěte do života třídy, školy a pozorování změn v přírodě v jednotlivých ročních obdobích (fenologický přístup). Jde o okruhy: *Jsem školák, Moje rodina, Roční doby, Živočichové a rostliny, Orientace v čase, Pečujeme o své zdraví, Jsem chodec.*

Ve druhém ročníku jsou témata velmi podobná jako v ročníku prvním (*Žiji mezi lidmi, Náš rok, Příroda kolem nás, Pečujeme o zdraví, Technika a práce lidí, Dopravní výchova*), obohacený je o akcentaci jazykové složky vzdělávání dětí.

Třetí rok prvního stupně základního vzdělávání je považován za ukončení první fáze vzdělávání o přírodě a společnosti obsahující velmi podobné tematické okruhy (*Místo, kde žiji, Neživá příroda, Živá příroda, Rostliny, Živočichové, Člověk, Ochrana přírody a životního prostředí, Dopravní výchova*).

Po třetím roce vzdělávání se z prvouky, podobně jako u školy obecné a základní, stávají dva předměty: přírodověda a vlastivěda. Přírodověda je v tomto programu ve čtvrtém roku vzdělávání zacílena na podpoření zvědavosti žáků. Má otevřít žákům obzor experimentování a poznávání nejrůznějších jevů. V roce následujícím jde více o přípravu na přechod do druhého stupně vzdělávání a o zaměření se na vztah žáka vůči okolnímu světu.

Výukové okruhy pro čtvrté ročníky jsou uspořádány takto: *Země, Podmínky života na zemi, Živá příroda, Člověk, Technika, Ekologie, Měření a vážení*. Pro pátý ročník následovně: *Země, Neživá příroda, Živá příroda, Člověk, Technika, Svět lidské práce, Ekologie* (Podroužek, 2003).

Vlastivěda je vedena v duchu epizodického vyučování¹², které zahrnuje témata z geografie, historie a občanské nauky. Tematické okruhy (čtvrtý ročník: *Světové strany, Chci být dobrý cyklista, Hospodářství, Mapa České republiky, Dějiny vlasti*, pátý ročník: *Mapa, Česká republika, Dějiny naší vlasti, Doprava a cestování za hranicemi ČR*) pak poskytují jak pohled dějepisný a občansko-výchovný, tak i zeměpisný (Podroužek, 1999).

1.1.4 Současné pojetí výuky předmětů o přírodě a společnosti na 1. stupni ZŠ

V současnosti je závazným kurikulárním dokumentem, podle kterého je organizováno primární vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který je v účinnosti od 1. 9. 2005.

Předměty o přírodě a společnosti na prvním stupni základní školy jsou koncentrovány ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, k němuž náleží výuka prvouky, vlastivědy a přírodovědy.

Primární vzdělávání je zde členěno do dvou vzdělávacích období. V prvním vzdělávacím období (1. - 3. ročník), které je stanoveno od prvního do třetího ročníku, a v druhém

¹² Epizodické koncipování učiva - „věci a jevy v přírodě a společnosti jsou zařazeny pod zvolené téma, které je ohraničuje a vytváří tak určitý obraz (epizodu) ze života v přírodě nebo společnosti, př.: „Na poště“, „U lékaře“, „V hájovně“ aj.“ (Podroužek, 2003 s. 31).

vzdělávacím období (4. – 5. ročník), které je stanoveno od čtvrtého do pátého ročníku primárního vzdělávání.

„*Člověk a jeho svět*“ je jako jediná oblast z celého RVP ZV určena jen pro první stupeň základního vzdělávání. Integrována jsou v ní témata týkající se rodiny, přírody, člověka, techniky, historie, zdraví, bezpečí apod. Uvnitř vzdělávacího oboru „*Člověk a jeho svět*“ se dále skrývá pět tematických okruhů, které nesou názvy: *Místo, kde žijeme*, *Lidé kolem nás*, *Lidé a čas*, *Rozmanitost přírody* a *Člověk a jeho zdraví*.

Těžištěm této vzdělávací oblasti se stalo propojení s reálným životem a praktickou zkušeností, díky které by měl žák být následně schopen řešit reálné životní situace, které vyvstanou ve společnosti i v přírodě (RVP ZV, 2017). Jeden z cílů této vzdělávací oblasti, jež je uveden v RVP ZV takto: „...*vlastní prožitek žáků vycházející z konkrétních nebo modelových situací při osvojování potřebných dovedností, způsobů jednání a rozhodování.*“ (RVP ZV, 2017, s. 42), na tuto skutečnost přímo naráží. Zaměřuje se na utváření prvotního uceleného obrazu o světě, jež je tvořen skrze poznávání, pozorování jevů a dějů a utváření souvislostí mezi nimi. Třibena je zde také schopnost vyjadřování vlastních myšlenek, názorů či postojů dítěte a reagování na tytéž entity u druhých jedinců.

Obsah výuky je soustředěn do tematických okruhů, jako jsou: *Místo, kde žijeme*, *Lidé kolem nás*, *Lidé a čas*, *Rozmanitost přírody* a *Člověk a jeho zdraví*. V rámci těchto okruhů jsou vždy uvedeny očekávané výstupy za dané vzdělávací období, minimální očekávané výstupy za dané vzdělávací období a učivo (pro žáky s podpůrnými opatřeními), které by se v okruhu mělo objevit.

Tematický okruh *Místo, kde žijeme* je charakteristický kontaktem nejbližšího žákova okolí. Jde o seznámení se s místními a regionálními skutečnostmi, zároveň také o vztahy a souvislosti ve škole či v rodině.

Druhý tematický okruh *Lidé kolem nás* je orientován na chování a jednání dítěte ve společnosti a pochopení pojmů jako je např.: solidarita. Ubírá se k nasměrování žáka k demokratickým hodnotám společnosti.

Následující okruh *Lidé a čas* je obrácen na orientaci v čase a historických událostech, jak se věci, události a vztahy proměňují v čase. Žáci by měli získat zkušenost s čerpáním informací z nejrozličnějších zdrojů, jako jsou kupříkladu knihovny.

Okolní krajinu, ať již vzdálenou (např.: Vesmír) či blízkou (např.: okolí mého bydliště), objevují a probádávají žáci v tematickém okruhu *Rozmanitost přírody*. Informace, které žák nabyde, má také hodnotit a hledat pro ně důkazy či vysvětlení.

Pátým okruhem je téma *Člověk a jeho zdraví*. Zde mají žáci poznávat lidskou bytost, tedy i sebe sama, z fyziologického hlediska (jak se vyvíjí, zdraví, nemoci aj.). Zároveň zde lze demonstrovat a osvojovat si zásady bezpečného chování vůči ostatním lidem, ale i sám k sobě. Výuka má za cíl rozvoj klíčových kompetencí¹³ jedince (RVP ZV, 2017).

Mohli bychom tedy říci, že stejně jako u předchozích programů vzdělávání, i v RVP ZV postupujeme od oblastí dítěti nejznámějších a nejbližších po oblasti vzdálené v měřítku distance i vědomostí za podpory názornosti v procesu učení.

V současném pojetí výuky předmětů o přírodě a společnosti je taktéž, jak uvádějí někteří zahraniční autoři, zdůrazňována důležitost badatelsky orientovaného vyučování. V rámci předmětů o přírodě a společnosti bychom neměli opomenout budování badatelských dovedností žáků. Dále je pak také velmi důležité budovat u žáků dovednost třídění informací, které v předmětech načerpají, a prezentace výsledků vlastní práce (Stará, 2017).

Dalším možným přístupem k pojetí výuky předmětů o přírodě a společnosti představují tzv. *velké myšlenky*. Ty znázorňují jakési zobecnění, jehož pochopení má zásadní význam pro jedince, pro společnost, ve které jedinec žije, nebo pro akademickou disciplínu, ke které se učivo vztahuje. Tyto velké myšlenky jsou pak pro učitele, ale i žáka, důležité z hlediska vzdělávacího cíle, který si vyučující klade na počátku každé vyučovací jednotky a který pro konkrétní vyučovaný předmět stanovuje. Velké myšlenky pomáhají žákům pochopit, jak určité aspekty přírodního či společenského systému fungují a jaký může toto fungování mít další důsledek v osobní, sociální či občanské sféře. Cestou k těmto *velkým myšlenkám* je diskuse, která má žáky navést na utvoření tohoto zobecnění, ale také např. utváření vlastního názoru na nastolenou problematiku a schopnosti o událostech kriticky smýšlet (Stará, 2017).

1.2 Fenologické pojetí předmětů o přírodě a společnosti

Dle Podroužka a Jůzy (2004, s. 100) je podstatou fenologického přístupu ve vyučování obsahu předmětů o přírodě a společnosti charakteristický tím, že se jedná

¹³ Klíčovými kompetencemi jsou: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní (RVP ZV, 2017).

o pojetí podle změn v přírodě během roku. Fenologické pojetí, či fenologický přístup, se vyskytuje spíše u předmětů o přírodě. Zde je propojenost očividná a lépe zpracovatelná do reálné výuky. Učivo o společnosti pak v tomto pojetí lze k ročnímu cyklu navázat spíše v souvislosti s běžným životem lidí. Ve fenologické koncepci předmětů o přírodě a společnosti jde o to, že jsou věci a jevy z přírody a společnosti zařazovány do jednotlivých ročních období přesně tak, jak je mohou žáci sledovat i v průběhu roku (Podroužek, Jůza, 2004). Dalo by se tedy říci, že směřuje ke zkoumání závislosti přírodních jevů na počasí. Na bázi těchto informací o podmíněnosti některých jevů počasí vytvářeli lidé kalendáře, dle kterých se pak lépe orientovali v rámci ročního cyklu. Tuto závislost máme zdokumentovanou ve formě tzv. pranostik, které kopírují průběh roku a předpovídají některé přírodní události v roce, např.: „Suchý leden, mokrý červen“, „Kateřina na ledě, Vánoce na blátě!“, „Svatá Anna, chladna z rána.“, „Lucie noci upije a dne nepřidá“ aj. Pranostiky nemají všeobecnou platnost, ale mezi lidmi se tradují již od pradávna a zrcadlí jejich dlouhodobější zkušenost s určitými opakujícími se ději (Podroužek, 1999). Díky fenologickému přístupu jsou ve školní praxi snáze pochopitelné různorodé skutečnosti, které probíhají v přírodě i napříč společnostmi během roku, tedy ročního cyklu.

Podroužek (1999) chápe *fenologické pojetí* jako přístup, kdy jsou věci a jevy v přírodě koncipovány na základě střídání ročních období, ročních cyklů, př.: *Zima je tu, Jarní příroda, Léto, Život na podzim* apod.

Fenologický přístup, který je výše popsán, byl v minulosti v uspořádání učiva patrnější než nyní. Například v období první republiky byla ve škole věnována větší pozornost činnostem, které byly pro dané roční období typické, jako například osévání pole, jeho sklizení či orba (Spilková a kol., Portál 2005).

V současnosti bychom ho v předmětech o přírodě a společnosti našli v postupu témat a informací od nejznámějšího k méně známému (domov – rodina – obec atd.), kde se pracuje také s pojmy z přírody a společnosti, které již žáci znají (RVP ZV, 2017). Dále bychom ho našli spíše v tématech, která se vyučují v rámci vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět*, než jako přístup či linku, dle které je učivo v předmětu uspořádáno.

2. Roční cyklus

Tato kapitola představuje roční cyklus skrze jeho jednotlivé vrstvy, které jsme označili v souladu s publikacemi od Langhammerové (2004) a Vondruškové (2015) jako rok přírodní, lidový, církevní a občanský. V návaznosti na roční cyklus pojednává také o chápání a pojmání času. Pozornost je také věnována způsobu, jakým je učivo vážící se k cyklu roku a související s problematikou času zařazeno do výuky na 1. stupni základní školy. V posledním oddílu této kapitoly jde o začleňování témat vážících se na roční cyklus (například hodiny, den, týden, měsíc, rok, minulost, budoucnost, přítomnost apod.) do kurikulárních dokumentů, kterými jsou vzdělávací programy *Obecná škola*, *Základní škola*, *Národní škola* a *RVP ZV*.

2.1 Vrstvy roku

Nejprve bude definováno, co je to rok jako takový. Ottův naučný slovník uvádí, že rok je „...doba, za kterou oběžnice vykoná jeden oběh okolo slunce.“ (Kolektiv autorů, 2003, s. 912). V práci nahlížíme rok z několika úhlů, níže předkládám čtyři z nich. Stěžejní je rok přírodní, od kterého jsou odvozeny další uvedené.

2.1.1 Rok přírodní

Lidé oslavovali život různými způsoby již v době prehistorické a raně historické. Dělo se tomu tak po celé zemi v různých časových rytmech, které byly vytyčeny střídáním ročních dob a změnami v přírodě (Kirste, Schultze, Tworuschka, 2002). V přírodním cyklu, tzn. v přírodním roce, jde o čas kosmický, tedy by se dalo říci, že „...oběh Země kolem osy vytváří časovou míru jednoho roku.“ (Adam, 1994/1998, s. 17).

V rámci roku jsou také menší časové úseky – měsíce a dny (z nich pak týdny). Adam v této souvislosti podotýká: „Astronomické zákonitosti tak vytvářejí objektivní časové jednotky, jež střídáním světla a tmy, tepla a zimy, rozhodujícím způsobem ovlivňují organický život.“ (1994/1998, s. 17).

Ve všeobecnosti bychom popsali přírodní rok jako střídání ročních období v návaznosti na astronomický řád. Tato pravidelnost v rámci střídání ročních dob se dále projevuje v lidské činnosti, taktéž působí na chování a prožívání lidí. Je důležitým měřítkem celých našich životů, díky ní se orientujeme v již prožitých úsecích našeho bytí (Adam, 1994/1998).

K různým obdobím v přírodním roce se pak pojí také rituály, které dříve řídily celý lidský život. Lidé si skrze tyto rituály usnadňovali život v určitých částech roku, např.: pomocí rituálu prosil člověk v období jara bohy, aby seslali na zem dobré počasí a tím napomohli dobré úrodě a zabránili případné smrti (Kaufmannová - Huberová, 1998). Vliv přírodního cyklu na společnost je zdokumentován také v pranostikách¹⁴. Ty, jak popisuje Vašků (2014), jsou hodnoceny jako „...osobitý komplex dříve opakovaně využitelných zkušeností, zásad, návodů, upozornění, varování a názorů, jimiž se člověk vyzbrojoval na cestu životem, zároveň však v sobě odráží dobu a kolorit míst svého vzniku.“ (Vašků, 2014, s. 7).

Přírodní rok, který můžeme také označit jako rok kosmický¹⁵, má 365 a čtvrt dne, 12 měsíců a 4 roční období. Velkou roli v něm hrají také slunovrat¹⁶ a rovnodennost¹⁷, které roční cyklus ovlivňují.

2.1.2 Rok lidový

Přírodní cyklus je protkнут zvyky a tradicemi, které se pojí k jednotlivým ročním obdobím. „Po tisíciletí zakořeněné zvyky přebily veškeré počtářské nánosy a žijí dál v období časově pohyblivém, v kompromisu mezi solárním a lunárním pojetím pozemského času – v mezidobí vlády dne a noci nad světem.“ (Langhammerová, 2004, s. 9).

Rok lidový, jak jej nazývá Vondrušková (2015), nebo také dle Langhamerové (2004) rok zvykoslovný, se vyznačuje tím, že nemá striktně daný začátek a konec. Lze do něj tedy vstoupit v jakékoliv fázi roku přírodního a jediné jisté je, že se události budou přesně za rok od započnutí roční periody opakovat. Jednotkou pro počítání lidového roku je léto, které je těžištěm práce na poli a následných oslav této práce. Zbylá roční období mají také svou stěžejní úlohu. Podzim byl důležitý pro těžbu, zima přinášela odpočinek, kdy lidé čekali na návrat slunce, a jaro je přípravou na další léto. Tento cyklus nazývá Langhammerová (2004) jako *letohruh*. Díky tomuto pojmu lze také pozorovat paralelu

¹⁴ „Pranostika v užším slova smyslu je však nejčastěji chápána jako dobově podmíněný užitkový folkloristický slovesný útvar, který souží pro předpověď vývoje různých jevů, životních situací a činností člověka nebo odhad podmínek těchto činností a který geneticky souvisí s praktickými postoji lokálních společenství k světu.“ (Vašků, 2014, s. 17).

¹⁵ Kosmický rok – rok, který je určen přírodou a přírodními ději, vztahuje se k přírodním jevům.

¹⁶ Nastává 21. června a 21. prosince. Jsou charakteristické tím, že je den nejdelší či nejkratší a jde tedy o to, že je Slunce v nejsevernějším či nejižnějším bodu své dráhy (Kolektiv autorů, 2003).

¹⁷ Probíhá dvakrát do roka. Takzvaná jarní rovnodennost v rozmezí 20. – 21. března a podzimní rovnodennost 20.- 23. září. Jde o jev, kdy by den měl být stejně dlouhý jako noc. Slunce je v rovině rovníku (Bláhová, 2001).

s přírodním cyklem – slunovrat, od kterého se veškeré oslavy a práce lidí odvíjí (Langhammerová, 2004).

Vondrušková (2005) předkládá ve své publikaci rozčlenění lidového roku na *Čas adventní*, *Čas vánoční*, *Čas očekávání jar*, *Čas velikonoční*, *Čas jarní*, *Čas letnic*, *Čas sklizně* a *Čas podzimu*. Již z názvů jednotlivých úseků roku je patrné, že se v roce lidovém snoubí složka roku přírodního a roku církevního. Tato úzká propojenost církevního a přírodního roku je, jak udává Vondrušková (2005), dána tímto faktem „*Církevní rok je...zjednodušeně onou ideální normou, kterou ideologové lidem vnucovali, lidový rok pak realitou, v níž se mísilo oficiální s neoficiálním.*“ (Vondrušková, 2005, s. 10).

Označení *Lidový rok* tedy odráží důležité mezníky hospodářského, společenského a náboženského života našich předků.

2.1.3 Rok církevní

Církevní, nebo také jiným slovem náboženský rok se nese v duchu vzkříšení Ježíše Krista. Jeho styčnými body jsou velké křesťanské svátky. Adam uvádí, že církevní rok „...*je oslavnou památkou spasitelných činů Božích v Ježíši Kristu v průběhu jednoho ročního cyklu.*“ (1994/1998, s. 13). Díky přidělení pevného data, tedy místa v roce, jednotlivým památkám těchto událostí bylo ustanoveno jejich cyklické opakování v rámci roku kosmického. Tyto slavnosti se opakují každý rok, protože jsou v křesťanské tradici neustálou připomínkou Kristových spasitelných činů. „*Proto je třeba chápat liturgický rok církve jako souhrn všech liturgických slavností, jež našly v ročním cyklu pevné místo.*“ (Adam, 1994/1998, s. 14).

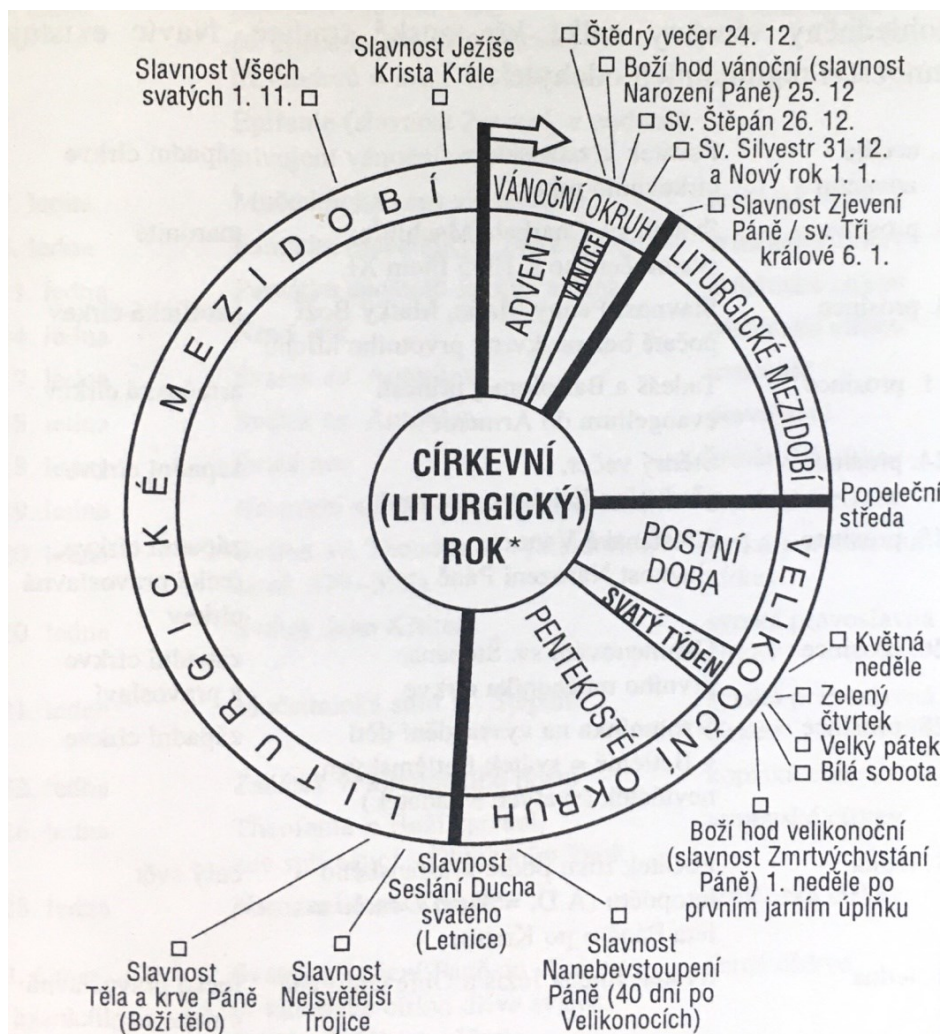
Můžeme tedy říci, že křesťanský rok je kulturně i společensky vázán na rok přírodní tím, že se k přírodním procesům připojily události z křesťanské historie. Tato provázanost vykrystalizovala především na pozadí strachu, který pudil tehdejšího člověka ke konání rituálů, „...*jež mu mohou pomoci překonat hlad či nemoc, strach ze smrti či iracionální pocit ohrožení něčím neznámým*“ (Vondrušková, 2015, s. 10), a na potřebě vysvětlovat si určité přírodní jevy za pomoci boží přítomnosti.

Začátek církevního roku (v západních církvích¹⁸) je první den adventu (podkladem pro orientaci v církevním roce je gregoriánský kalendář).

¹⁸ Římskokatolická a protestantská církev.

Důležitou úlohu představuje v církevním roce týden, který má 7 dní. Počet dní v týdnu je zakotven v Bibli, kde je psáno, že Bůh dokončil stvoření světa sedmý den. Sedmý den je proto v křesťanské tradici dnem, kdy mají lidé odpočívat od práce a věnovat se blízkým.

Na obrázku (obr. 4) je vidět, jak vypadá křesťanský cyklus roku, včetně zaznamenání významných svátků.



Obr. č. 4 Církevní rok (podle Kirste, Schultze, Tworuschky, 2002, s. 37)

2.1.4 Rok občanský

S předchozími vrstvami roku je spojen i rok občanský¹⁹, který začíná 1. lednem, končí 31. prosincem, obsahuje 52 týdnů a má 365 dní.

Vyznačuje se tím, že je přesně datován kalendářem, dnes gregoriánským kalendářem, který je křesťanskou úpravou (datuje se od roku 0, kdy se měl narodit Ježíš Kristus) kalendáře juliánského, jež byl roku 46 před naším letopočtem zaveden Gaiem Juliem Caesarem. Postupně se začal rozšiřovat do dalších evropských zemí a v této upravené podobě se využívá dodnes. (Kolektiv autorů, 2003)

Charakteristické jsou pro něj zejména svátky státní, které jsou stanoveny na pevné datum a provázejí nás po celý rok, jako je např.: 28. 10. – Den vzniku samostatného československého státu (Langhammerová, 2004).

Mimo svátky státní bychom mohli zdůraznit také svátky jmenné (jmeniny), které připadají na každý den. Jmeniny souvisí se zvykem oslavovat den zasvěcený svatému či blahoslavenému nebo jiný den, kterému bylo autoritou připsáno určité jméno (Rameš, 2003). Dalšími podstatnými událostmi v občanském roce jsou narozeniny, které připadají u každého na jeden konkrétní den a jsou spojeny s oslavou narození dotyčného člověka. Taktéž oslavujeme důležité křesťanské narozeniny - narození Pána Ježíše Krista, které jsou významným mezníkem roku církevního a lidového, dalo by se ale také říci, že i roku občanského, bereme-li Vánoce jako důležitý bod v kalendáři (Langhammerová, 2004).

Občanský rok nás informuje o důležitých meznících v současném životě lidí. Také proto je tato vrstva roku žákům nejbližší. Kalendářem se žáci řídí celý školní rok, je pro ně oporou pro orientaci v celém roce a dokonce i v jejich životě (Langhammerová, 2004). Významný je pro ně hlavně proto, že se zpočátku orientují v koloběhu roku hlavně dle svých narozenin a svátků, narozenin a svátků svých blízkých, Vánoc či školních prázdnin (Langmeier, Krejčířová, 2006).

¹⁹ Tímto pojmem vymezuji rok, kterým se řídíme bez návaznosti na církevní rok, rok přírodní či lidový. Je ustanoven především kalendářem a událostmi v kalendáři zanesenými. Tyto události jsou nejčastěji pak označovány jako státní svátky, které navazují na historické dění v naší zemi. Úzce je také spjat s rokem školním. Tento pojem je také ukotven v Ottově naučném slovníku taktéž jako rok „kalendářový“ (Kolektiv autorů, 2003, s. 912).

2.2 Čas v rámci ročního cyklu

2.2.1 Pojímání času - čas cyklický a lineární

V pojmání času se vždy odráželo myšlení lidí, jejich jednání a především jejich způsob obživy. Jde o čas, který je vymezený přírodními ději a jejich rytmy, změnami klimatu či podnebí. Kromě toho také o čas, jež chápeme jako neopakující se linii, která stále směřuje kupředu. V obou pojetích se ukrývá chronologie, jež později lidé měli potřebu zhmotnit do podoby kalendáře, aby mohli čas přesněji zaznamenávat (Bláhová, 2001).

Pojem *čas* byl po staletí zkoumán filozofy, fyziky či přírodovědci a v prvních fázích ho nedokázali myslitelé příliš dobře postihnout. Postupně se vydělily dva koncepty chápání pojmu *čas* – čas lineární a čas cyklický.

Čas cyklický je charakterizován jako přirozené souznění s přírodními jevy a cykly. Jde o archetypální koncepci času, ve které se vše neustále opakuje – vegetační cyklus, reprodukční cyklus živočichů a dokonce i lidské skutky, které tvoří svět jako takový. Tato představa znázorňuje čas jako nikdy nekončící kruh. Cyklický pojetí času je typické pro zemědělské kultury, jako je například i ta naše, jelikož jsou závislé na změnách ve vegetaci v rámci cyklu roku (Sokol, 2004).

Čas lineární chápe Sokol (2004) jako nevratnost a neustálé směřování k cíli, který představuje naše budoucnost. Lineární pojetí času je spojeno s dějinnými událostmi, které se již odehrály a nemůžeme je prožít znovu. Dokladem o linearitě času může být například smrt, která je nezvratná a přichází do našich životů jen jednou. Zaznamenat je můžeme na časovou osu, kterou představuje nikdy nekončící přímka, na níž zaznamenáváme důležité milníky v dějinách lidstva. Tato idea časové linearity je modernějším pojetím nežli představa času cyklického. Historické kořeny idey časové linearity vidí Sokol (2004) již v židovské tradici. Židé zakládali lineární chápání času na událostech a skutečích, které dějinami probíhají, jsou nevratné a ovlivňují směr jejich cesty do budoucnosti, ve které získají zemi zaslíbenou.

Konečně je dle Špürka (2006) možno popsat čas cyklický jako neustálý návrat téhož, řízený pohyby Slunce a Měsíce. Jde tedy o jakousi pravidelnost, a čas lineární jako čas historický, každodenní, který se již neopakuje a postupuje stále dopředu.

Cyklické a lineární vnímání času popisuje také Bláhová (2001). Uvádí, že v Evropě se zakládalo na antických idejích, kdy byl čas chápán cyklicky, čemuž přispívaly opakující

se přírodní cykly, jako je například střídání dne a noci. Naopak v židovské a křesťanské nauce pak převažoval pohled lineární, který zdůrazňoval jedinečnost, neopakovatelnost událostí. Křesťanství podpořilo teorii linearitu času učením o ukřižování Ježíše Krista, jako o události, která je jedinečná a neopakovatelná. Rozdíl byl také ve vnímání času u jednotlivých společenských vrstev. K cyklicitě času se přikláněli spíše rolníci a zemědělci, kteří řídili svou práci dle neměnného slunečního cyklu, tudíž dle roku přírodního. Podnikatelé a obchodníci viděli čas lineárně, jelikož se pro ně postupně stával měrnou jednotkou práce. Jelikož byl čas více spojován s lineárním pokrokem, vznikala tak převaha chápání času lineárně (Bláhová, 2001).

2.2.2 Zakotvení pojmu čas a cyklus roku rámci kurikulárních dokumentů

Výuka, která se tematicky pojí k ročnímu cyklu, zahrnuje zejména roční období a počasí s ním spjaté, důležité svátky, časové jednotky (hodiny, den, týden, měsíc, rok) a také orientaci v čase (minulost, budoucnost, přítomnost apod.) (Piřha, 1994). Čas je neodmyslitelnou složkou ročního cyklu, seznamování s tímto pojmem probíhá po celých pět let v nejrůznějších formách, zejména pak v rámci předmětů o přírodě a společnosti. Níže je uvedeno, jak je tento pojem a témata z něj vyplývající, zakotven v kurikulárních dokumentech.

V programu *Obecné školy* je první zmínka o pojmu *čas* již v první třídě, a to v tématu s názvem *Cyklus roku*, který postihuje oblast časových jednotek, jako je hodina, den, týden, měsíc a rok. Dále se přímo s pojmem *čas* setkáváme až ve třetím ročníku, kde je promítnut v tématu *Poznávání přírody* v oblasti fyzikálních veličin. Cílem okruhu *čas* je v osnovách školy Obecné hlavně naučit žáky orientaci v čase a pochopit následnost. Naučit žáky odlišovat časové jednotky, tedy čas jako fyzikální jednotka a jeho hodnota, budovat v nich určitý časový řád a chápat ho i jako prostředníka historie. Témata, kterými se na prvním stupni má učitel a žák zabývat, jsou kupříkladu: rok (kalendářní, školní), roční období, měsíce, dny v týdnu, orientace v časových údajích (teď, před chvílí atd.), významné svátky či fáze lidského života (Piřha, 1994).

Program *Národní školy* zahrnuje pojem *čas* v prvním ročníku v tématech *Roční doby* a *Orientace v čase*. Druhý ročník disponuje tématem *Náš rok*.

Osnovy *Základní školy* nabízí doporučená témata vážící se na roční cyklus a problematiku času od prvního po třetí ročník – tedy hlavně v předmětu *Prvouka*, kde se čas zrcadlí v tematickém okruhu *Lidé a čas* (Podroužek, 2003).

V *Rámcovém vzdělávacím programu* se ve vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět* pojmu *čas* věnuje velmi podrobně oddíl *Lidé a čas*, kde je uvedeno, že se „... v tematickém okruhu *Lidé a čas* žáci učí orientovat v dějích a v čase. Poznávají, jak a proč se čas měří, jak události postupují v čase a utvářejí historii věcí a dějů. Učí se poznávat, jak se život a věci vyvíjejí a jakým změnám podléhají v čase.“ (RVP ZV, 2017, s. 43) Naopak pojem roční *cyklus*, jehož součástí je právě zmiňovaný pojem *čas*, v průvodní charakteristice oblasti není blíže popsán. V cílovém zaměření této vzdělávací oblasti se pak již na tyto dva pojmy přímo nepoukazuje.

Pojmy se explicitněji objevují v rámci konkrétního učiva. Pojem *čas* je v oddíle *Lidé a čas* zařazen v učivu *orientace v čase a časový řád*, kam spadají oblasti jako: určování času, čas jako fyzikální veličina, dějiny jako časový sled událostí, kalendáře, letopočet, generace, denní režim, roční období (RVP ZV, 2017). K pojmu *čas* se také pojí téma *Současnost a minulost v našem životě* v témže oddíle. Pojem *roční cyklus* se pak nejvíce odráží v učivu, které odkazuje na roční období, kalendář nebo státní svátky a významné dny.

Dále je pojem *čas* vykreslen také v očekávaných výstupech jako teze: „účelně plánuje svůj čas pro učení, práci, zábavu a odpočinek podle vlastních potřeb s ohledem na oprávněné nároky jiných osob“ (RVP ZV, 2017, s. 49) pro druhé vzdělávací období v oddíle „*Člověk a jeho zdraví*“. Zmiňovaný vzdělávací obor otevírá žákům možnost poznat, jakým způsobem a proč měříme čas, časovou posloupnost v historii a našich životech a jak se v průběhu času různé věci, stavy i děje mění (RVP ZV, 2017). *Roční cyklus* je v těchto očekávaných výstupech taktéž patrný. Vidět bychom ho mohli také v očekávaném výstupu, který míří k osvojování znalostí ohledně státních svátků a významných dnů „objasní historické důvody pro zařazení státních svátků a významných dnů“ (RVP ZV, 2017, s. 47).

Vzdělávací oblast *Člověk a jeho svět* otevírá tematice ročního cyklu největší prostor. Učitelé mají již v oddílu *Lidé a čas* prostor pro propojení výuky v duchu ročního cyklu, jelikož v probíraném učivu mají postihnout okruh témat – *Orientace v čase a časový řád*. Oddíl *Rozmanitost přírody* nabízí spojitost se Sluneční soustavou a změnami ročních období. Prostor pro tento námět poskytují také cizí jazyky či matematika, která pracuje s pojmem *čas*.

Přímo pojem *cyklus roku* či *roční cyklus* však kurikulum neobsahuje.

3. Vývojová specifika žáků na 1. stupni ZŠ v návaznosti na témata z oblasti ročního cyklu

Cílem této kapitoly je popsat žáka 1. stupně ZŠ z hlediska vývojové psychologie s přihlédnutím k učivu, které akcentuje tematiku ročního cyklu a ve vazbě na ni i problematiku porozumění času. Zaměřena je na vývojové charakteristiky žáků na prvním stupni základní školy v jednotlivých ročnících a na rozdíly zralosti žáka v prvním a druhém vzdělávacím období ZŠ.

3.1 Charakteristické rysy ve vývoji dítěte od první do páté třídy

Oddíl je uspořádán, s přihlédnutím na členění v publikacích autorů Pražské skupiny školní etnografie (2005), také Lagmeiera a Krejčíkové (2006) nebo Vágnerové (2012), dle jednotlivých ročníků primárního vzdělávání s ohledem na očekávané dovednosti žáka a jeho zralost v rámci elementárního vzdělávání.

3.1.1 Vstup dítěte do školy

Dítě obvykle vstupuje do školy překlenutím šestého roku života. Prodělává tímto vstupem velkou změnu, a to hlavně v oblasti kognitivní a sociální, kdy má být jeho pozornost soustředěna již celých 45 minut na určitou oblast vzdělávání (Langmeier, Krejčířová, 2006). Plně soustředěn však dokáže žák být, jak udává Vágnerová (2012), přibližně 7–10 minut a to i na látku pro žáka zajímavou. Žák je najednou vystaven situaci, kdy je na něj vyvíjen tlak v oblasti kladení nároků ze strany školy, ale i rodiny, která chce, stejně jako škola, po dítěti výsledky. Vývoj a vzdělávání žáka na prvním stupni bychom mohli nahlížet také jako jakýsi cyklus, který se opakuje a ve kterém navazuje jedno na druhé, to můžeme ilustrovat na výroku: „*Vývoj dítěte je ovšem spojitý, i když etapovitý, proces, v němž přítomné navazuje na minulé a je zase předpokladem budoucího...*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006 s. 106.) Bohužel však často dítě zahlcujeme přemírou požadavků již od první třídy a porušujeme tím tuto vývojovou kontinuitu, a tím pádem i potenciál pro hladší vstup do procesu vzdělávání. Nastává tak problém školní zralosti, který se v pedagogice vyskytuje již poměrně dlouho. V rozporu zde stojí především koordinace požadavků, které na žáka učitel vyvíjí, a psychosociální vývoj žáka. Předpokladem tzv. školní zralosti je stav, kdy došlo k úspěšnému dokončení předchozí etapy vývinu dítěte, tedy předškolního období, charakteristický přiměřenými psychickými a fyzickými možnostmi, které jsou nutné pro výkon ve škole. Vágnerová (2012) ke školní zralosti ještě dodává, že jde o

„...regulaci emocí a chování...regulaci pozornosti a zaměření na určitou činnost.“ (Vágnerová, 2012, s. 256). V oblasti kognitivní zralosti se dítě momentálně nachází ve fázi realistického vnímání světa, tedy dokáže bezpečněji poznat stálosti či změny.

3.1.2 První ročník

Na počátku první třídy dítě čerpá ze základů, které mu dala škola mateřská. Žák již zvládá základní úkony jako je obléci se, zavázat si tkaničky nebo se sám stravovat. Díky mateřské škole žák již poznal kolektiv dětí a chápe vztahy, které v něm jsou, zároveň v něm funguje i on sám. Zvládne dekodovat odkaz na reálný život na základě kresby, též sám realitu i emoce kresbou ztvárňuje. Ovládá již plně řeč na komunikační úrovni, ne vždy však vypráví příběh, kde se nachází druhým zřetelná pointa. Velmi důležitá je pro žáka autorita v podobě osoby učitele a dětský kolektiv, do kterého se snaží zapadnout. Charakteristická vlastnost prvňáka je, že se rád chlubí či žaluje na ostatní, aby dostal kýženou pozornost od paní učitelky i spolužáků. Taktéž přichází první lásky, za které se již děti i nepatrně stydí. Hra se v tuto chvíli přesouvá na dobu přestávek, v průběhu hodiny dítě pracuje, nebo probíhá řízená hra, která vyplývá z kontextu hodiny (Langmeier, Krejčířová, 2006; Vágnerová 2012). V oblasti prvouky žák nezískává žádné zcela nové informace, jen třídí ty, které zná z běžného života a přiřazuje jim pravá pojmenování (Kolektiv autorů, 2005). V tomto období je u dětí hojně rozvinutá fantazie, která se projevuje každodenní realitě (obrázky, hry dětí, vyprávění příběhů, atp.). Zároveň toto období Langmeier a Krejčířová (2006) označují jako střízlivý realismus, kdy chce žák pochopit svět a věci kolem něj doopravdy.

3.1.3 Druhý ročník

Specifikum druhé třídy leží ve volnějším průběhu výuky, jde o množství učiva a větší samostatnost žáka v širokém spektru činností (např.: pohyb po škole). Žákům, kteří mají nějaké rezervy z probraného učiva prvního ročníku, je nyní předestřena možnost učivo (nejvíce čtení, psaní, počítání) více procvičovat a fixovat, aby na něm mohli vystavět své příští vědomosti. Komunikace, hra se spolužáky, ani ostatní úkony v sociální oblasti se od první třídy ve své úrovni velmi neliší. V neformálním rozhovoru s vrstevníky se vyskytuje defekační²⁰ tematika, obzvláště ve vtipch, které často děti samy vymýšlí. Dorozumívání se s okolím dostává formálnější tvar a zdvořilejší nádech, též výslovnost se lepší. (Kolektiv autorů, 2005; Langmeier, Krejčířová, 2006; Novotná, Hříchová,

²⁰ Defekace = vyměšování z trávicí soustavy

Minňhová, 2004). Nejvíce se u druháka prohlubuje operace třídění, „*která potom prochází oblastmi výuky, kognice dítěte i jeho sociálního života a identity včetně psychosexuality, ...třídění, hledání kritéria kódu a jeho další gramatikalizace a formalizace.*“ (Kolektiv autorů, 2005, s. 65) Pozornost ještě není zcela ukotvená, dítě v této třídě nevydrží dokončit činnost, která není příliš zábavná. Po tělesné stránce již dítě není tolik těžkopádné a i drobnější pohybové úkony nečiní žákovi potíže, (např.: nerozlije vodu při její výměně, když maluje temperami). Zdokonaluje se také v orientaci ve svých věcech na lavici a ve školní aktovce. Také přibývá stydlivosti a tabu témat. Žáci již nepotřebují tolik fyzického kontaktu jako ve třídě první. Osoba učitele nyní dostává pro žáky reálnější obraz, již nepotřebují o její přízeň bojovat či soutěžit s ostatními (Kolektiv autorů, 2005; Vágnerová, 2012). V předmětech o přírodě a společnosti jde nyní o prohlubování znalostí z prvního ročníku v oblasti nejbližšího obzoru dítěte, tedy rodina a domov, okolí školy či naše krajina. „*V prvouce pořádá látku do hierarchických struktur (...příklad s dělením stromů nebo ovoce vs. zeleniny),...*“ (Kolektiv autorů, 2005, s. 71) Přidanou hodnotou je nyní již zdokonalená schopnost třídění. Dále pak „*...symbolicky dokulata opakuje látku první třídy. Jde jednak o zevrubnější poučení o příznačných dějích v přírodě a charakteristickém chování lidí.*“ (Kolektiv autorů, 2005, s. 93). Zlepšení také přichází v časové orientaci. „*Především...o cvičení orientace ve struktuře kalendáře a hodin a v jejich sjednocení.*“ (Kolektiv autorů, 2005, s. 93).

3.1.4 Třetí ročník

Třetí třída je obdobím intenzivnější diferenciaci chlapců a dívek, a to hlavně ve vzhledu, (dívky mají potřebu se více zkrášlovat), koníčcích, hrách a sociálním vystupování ve škole. Diferenciaci se odráží i ve výběru oblíbených předmětů a v rámci těchto předmětů i učiva, které žákovi jde či nejde. Ve třídě tak začínají vznikat různé podskupiny, party a v rámci nich mají žáci své role (někdy dochází k identifikaci s mediálními vzory), prostřednictvím nichž dochází k nalézání jejich identity. Vznikají pak pevné vazby přátelské, ale také nepřátelské, a krystalizují se tzv. outsideři. Kresba se dostává do abstraktnější roviny, kdy žák v obrázku vnímá motiv, kterým může být např. oblíbený sport dítěte, ale provedením je blíže dospělým obrazům. Role učitele v očích dětí je nyní také rozdělena, pro žáky, kteří ve škole příliš nevynikají a učení je nebaví, je paní učitelka spíše „hlídacím psem“ či „strážcem pořádků“, pro žáky, kteří nemají se školou problém, představuje učitel autoritu, jež zadává úkoly a pokyny, které se musí plnit. V oblasti

kognitivní se přesouváme nyní k automatizaci, která je vyžadována kupříkladu v matematice, kdy by žák již neměl při počítání používat prsty. (Kolektiv autorů, 2005; Langmeier, Krejčířová, 2006) V prvouce jde o odbornější prohlubování informací o žakově okolí či kultuře. Orientace v čase by již nyní měla být jasnější. Žák třetí třídy zakládá své poznání na znalostech z druhého ročníku, které jen upevňuje. Těžiště prvouky se přesouvá spíše na naši vlast, a to jak v oblasti přírody, tak společnosti. (Kolektiv autorů, 2005; Rybová a kolektiv, 2016)

3.1.5 Čtvrtý ročník

Žák čtvrté třídy se nyní nachází v prepubertální či pubertální fázi. Ta je projevoována i ve vztahu k učiteli, kterého žáci na jedné straně provokují svým chováním a na druhé straně ho kritizují za jeho chování (Kolektiv autorů, 2005; Novotná, Hříchová, Miňhová, 2004). Pubertální období je živná půda také pro poznámky, které v sobě skrývají sexuální podtext. Fyzická odlišnost žáků je ještě markantnější než ve třetím ročníku. Pozorovat můžeme také změny proporcí, zejména u děvčat, které o sobě, v návaznosti na tyto změny, smýšlí jako o „hubené“ nebo jako o „tlusté“. Na komunikační úrovni je žák vyspělejší v realizaci rozhovorů, v nichž je schopen respektovat styl, ve kterém je rozhovor veden, a spisovnost projevu. (Langmeier, Krejčířová, 2006, Vágnerová, 2012) Jeho chování a vyjadřování se nyní přibližuje dospělému jedinci. Určování minulosti, přítomnosti již není pro žáka problém, a to jak v českém jazyce, tak ve vlastivědě či přírodovědě. Operací, kterou si žák osvojuje, je nyní redukce formulací a zároveň zachování postupu. Vlastivěda, jako nový předmět, s sebou přináší příležitost identifikace s hrdiny dějin. (Kolektiv autorů, 2005)

3.1.6 Pátý ročník

Žák pátého ročníku je v podstatě již hotový člověk (Kolektiv autorů, 2005). Fyzicky se již přibližuje vzezření, jež bude mít i ve vyšším věku. Dívky vypadají, že jsou starší, než je jejich opravdový věk, a chlapci si pěstují svou image. Pedagog nyní znázorňuje centrum provokace, která může obsahovat i sexuální kontext. Posiluje se význam přátelství, ať již celých part či dvojic, které mezi sebou sdílí dokonce i intimní tajemství. V kognitivní oblasti se žák pátého ročníku odlišuje od žáka na počátku školní docházky tím, že je již schopen uvažovat plně decentrovaně²¹, chápe trvalost podstatných znaků a akceptuje vratnost různých operací. Taktéž dokáže třídit a klasifikovat objekty dle různých hledisek a

²¹ Žák je schopen posuzovat realitu z více hledisek. (Vágnerová, 2001)

vymezit některé obecné principy. Je schopen dedukce a kombinace svých úvah. (Vágnerová, 2001) Žák se nyní učí lépe graficky zaznamenávat informace z jednotlivých předmětů. Jde o úpravu textu jako např.: odstavce, schémata, grafy apod., v českém jazyce pak o implementaci stylistických pravidel. Ve věcném učení se odkrývá prvek porovnávání poznatků nabytých ve škole s jinými zdroji a realitou. (Kolektiv autorů, 2005)

3.2 Vývojové kontury žáka v souvislosti s vyučováním tematiky ročního cyklu

Výuka témat z oblasti *roční cyklus* úzce souvisí s problematikou orientace žáka v čase. V tematice ročního cyklu se nejvíce pohybujeme v oblasti *orientace v čase*, jelikož rok sám o sobě je jednotkou času. Nyní budeme postupně vymezovat vývojové kontury tak, jak žák postupuje ročníky na základní škole. Pro učitele je velmi důležité znát a respektovat tyto vývojové milníky, aby nedocházelo k přetěžování žáků na základě podávání informací a učiva, které se neshodují s žákovou zónou nejbližšího vývoje²² (Kalhous, Obst, 2009; Vygotskij, 1976).

V první třídě na začátku (první pololetí) jde spíše o orientaci v rámci celého dne. Utváří se jednoduché schéma, které prvňáčka provází, - jdu do školy, která začíná v 8:00 - jdu na oběd – jdu do družiny – jdu domů. Není tedy zapotřebí, aby uměl prvňák číst a psát, protože čas zatím vnímá pomocí mezníků, které se utváří přirozeně strukturou dne. V rozvrhu hodin pak dostačuje osvojit si zkratky typu „PRV“ či piktogramy, které vyjadřují, co bude v harmonogramu následovat. V druhém pololetí přichází písemný záznam časových údajů (datum, den, rok, atd.). S časovou posloupností se žák seznamuje v předmětu *Prvouka*, učitelé však tato témata – den, denní doby, rok, roční období a měsíce - zařazují i do předmětů jiných, kde má žák možnost se o nich dozvědět více z výkladu učitele, většinou podpořené obrázkem, a zároveň má možnost vyjádřit svou zkušenost s těmito jevy z každodenního života v rozhovoru, který probíhá ve třídě, nebo v malbě obrázků, které odpovídají těmto tématům, např.: roční období. Na konci školního roku žák umí říkat, jak jdou po sobě dny v týdnu a měsíce a zvládne je doplňovat i v přeházeném pořadí (ví, co následuje a co předchází). Problematické však stále může zůstat přiřazování přírodních jevů ke konkrétním ročním obdobím, nakreslit obrázek roku

²² „Zóna nejbližšího vývoje je období, kdy se dítě blíží k nové vývojové etapě, které ještě nedosáhlo. Pomoci mu v dosažení této etapy či úrovně může právě dospělý, který má za úkol respektovat jeho vývojové stádium a podávat žákovi takové úkoly, které nyní může zvládnout.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013)

či orientace v kalendáři. Žák umí na konci školního roku naznačit a přečíst na ciferníku, kolik je hodin v celých hodinách, současně určí, pokud je na hodinách čtvrt, půl nebo tři čtvrtě. (Kolektiv autorů, 2005; Vágnerová 2012; RVP ZV, 2017)

Druhá třída se ve školním životě žáka vyznačuje tím, že si již zvládne zapsat správné datum a rok. V časových údajích se již také jeho orientace zlepšuje díky učiteli, který žákům podává pokyny, jako je např., že za deset minut končí hodina, nebo že na danou práci zbývá pět minut, a tím žáky učí odhadovat časové úseky. Ve vyprávění, které by řadilo události nesmyslně za sebe, by dokázal tyto chyby objevit a přeuspořádat je tak, aby příběh dával smysl, to ještě v první třídě zcela nedokázal (Kolektiv autorů, 2005). Žák cyklicky opakuje látku z první třídy, kde se učitel důkladněji zaměřuje na „...*cvičení orientace ve struktuře kalendáře a hodin a v jejich sjednocení. Cvičí se v cyklu- cyklů- cyklů...Rok = jaro (březen, duben, květen)...ale také Rok = 12 měsíců (leden = 1.)...ale také školní rok = 10 měsíců (září...červen). Také však Rok = 12 měsíců = 52 týdnů = 365 (přestupný 366) dnů. Krom toho 1 týden = 7 dnů, 1 den = 24 hodin...*“ (Kolektiv autorů, 2005, s. 93) Na hodinovém ciferníku již bez problému určí celou hodinu, ale s obtížemi kupříkladu 17:42.

U žáka třetího ročníku se již trochu počítá s tím, že se ve výše zmiňovaných oblastech orientuje na takové úrovni, že se v nich již ve škole příliš necvičí. Proto pak mohou nastávat situace, že si dítě nevybaví správnou posloupnost měsíců v kalendářním roce nebo v roce školním (Kolektiv autorů, 2005, Vágnerová, 2012). V učivu se nyní již objevuje čas jako míra, avšak žák v tomto ročníku ještě nedovede vypočítat slovní úlohy, kde má odpovídat na otázku, „za jak dlouho se něco stane, když...“²³ (Kolektiv autorů, 2005).

V následujícím, čtvrtém, ročníku se pozornost ve sféře času přesouvá do hodin matematiky, kde žák vypočítává nejrůznější časové údaje. V případě, že má třída naplánovaný nějaký výlet za určitý čas, je žák schopen s pomocí kalendáře určit přesné datum výletu od obdržení informace o něm. Dovede vypočítat slovní úlohy, v nichž se s časem operuje²⁴. Zvrat přichází v předmětech, hlavně vlastivědě, kde se žák věnuje vzniku života na Zemi či dějinám, zejména českým. Zde poznává práci s letopočty. Na

²³ např.: „Za kolik týdnů zhubne žena ze 75 kg na 60 kg, hubne-li za týden 1,5 kg?“ (Kolektiv autorů, 2005, s. 135).

²⁴ např.: „Jdu-li rychlostí 5 km za hodinu a škola je vzdálená 10 km od mého domova, za jak dlouho do školy dorazím? Nebo V 18:00 jsem se vrátila z procházky, která trvala 1 hodinu a 45 minut, kdy jsem na procházku vyšla?“ (Kolektiv autorů, 2005, s. 193).

konci roku by měl žák umět aplikovat letopočet přesně i s datací v návaznosti na probrané dějinné učivo, jež si nyní díky letopočtu lépe evokuje. Počítání mezi letopočty je zatím ještě pro žáka náročné. (Kolektiv autorů, 2005; RVP ZV, 2017; Vágnerová, 2012)

Pátý ročník je charakteristický plným uchopením časové osy a přehledu chronologie českých dějin, do kterého žák přidává nové informace. Již plně rozumí pojmu století a zvládne ho reprodukovat. Úlohy, kde hraje velkou roli čas v jedné či více početních operacích, dokáže vypočítat, s drobnými obtížemi v některých krocích. Rozumí také pohybům Země vůči Slunci, a díky tomu chápe změnu noc – den. „...*problém však má při zdůvodnění ročních období oběma příčinami současně: „Naklonění osy, otáčení kolem Slunce = změna teploty.*““ (Kolektiv autorů, 2005, s. 224) V souvislosti s těmito fakty si zafixuje data jarní a podzimní rovnodennosti a co je to slunovrat. (Kolektiv autorů, 2005; RVP ZV 2017)

3.3 Obecné didaktické zásady

Při vyučování bychom měli ctít obecné didaktické zásady, které formuloval již Jan Amos Komenský a které jsou dodnes aktuální a užívané. Jedná se o požadavky, které určují charakter výuky s ohledem na osobu učitele i žáka, na materiální a didaktické prostředky a na metody a formy výuky. Dle Kalhouse a Obsta (2009) jsou v dnešní době v pedagogice ctěny nejvíce tyto zásady: komplexní rozvoj žáka, vědeckost (viz níže *zásada vědeckosti*), individuální přístupu k žákům, spojení teorie s praxí, uvědomělost a aktivita, soustavnost a přiměřenost a názornost.

Zásada komplexního rozvoje žáka v sobě pojímá tři oblasti, které by měl učitel v zadávaném učivu zohledňovat, a tím dospět ke komplexnosti vyučování a výchovy. Jedná se o oblasti: kognitivní, afektivní a psychomotorická.

Zásada vědeckosti nastiňuje dle Kalhouse a Obsta (2009) dva pohledy. První pohled zahrnuje fakt, že se má učitel snažit žákům poskytovat stále aktuální informace. Tento pohled bychom tedy zjednodušili jako ověřování platnosti některých faktů. Druhým pohledem je pak snaha vybudovat v dětech umění přemýšlet tím, že učitel sám nové informace zvládne předávat tak, aby jim žáci porozuměli, a zároveň je tím učí shromažďovat informace z různých zdrojů, rozumět jim a zapamatovat si je. Zormanová (2014) pak přidává třetí pohled, kdy je zásadou vědeckosti myšlena i správná volba metody pro předávání vědeckých informací žákovi.

Individuální přístup k žákům odráží respektování každého jedince bez rozdílu, současně též tendence učitele vést výuku tak (metody, formy práce, typy cvičení, apod.), aby každý žák měl možnost pocítit radost z nějakého úspěchu.

Zásada, která míří ke spojování teorie s praxí, je stěžejní pro naše téma. Jedná se o propojení výuky s okolím žáka, o nabídku škály praktických činností, ke kterým si on sám aktivně vyhledává informace, které následně využije v praxi.

Další zásadou, kterou zmíníme, je uvědomělost a aktivita. Tato zásada ztvárňuje kvalitu vědomostí, jež jsou předávány žákovi, jak hluboko je žák pochopil a zda dokáže na základě nich jednat (vysvětlit je či aplikovat v praxi, apod.). K tomu je zapotřebí také žákova aktivita, kterou má učitel podněcovat, např.: badatelskou činností aj.

Soustavnost a přiměřenost se odráží v hierarchii a chronologii předkládaného učiva. Respektuje vývojová stádia dítěte tím, že učitel zařazuje témata v takovém sledu, aby je dítě zvládlo v danou chvíli vstřebat a pochopit a současně stavět na poznatcích, které již získalo.

Poslední uváděnou zásadou je zásada názornosti charakteristická praktickými situacemi, které se ve společnosti i v přírodě dějí a žáci je mohou pozorovat, pochopit a případně nějakým způsobem řešit. (Kalhous, Obst, 2009) Jan Amos Komenský uvedl také ještě další principy, kterými se řídil při tvorbě svého výchovného systému. V této chvíli uvedeme alespoň jeden z nich, který je významný pro zařazování tematiky ročního cyklu do výuky. Jelikož jsou Komenského myšlenky nadčasové a stále platné i dnes, můžeme uvést zdroj z roku 1971, který se vyjadřuje právě k tomuto principu. Kairov (1971) ve svém článku *Jan Amos Komenský o výchově*, princip shodnosti výchovy s přírodou uvádí. Jde o způsobilost člověka k poznávání přírody prostřednictvím pozorování jevů v ní. Se schopností poznávat jevy a věci či děje se člověk již rodí. Jde tedy jen o respektování přirozeného vývoje dítěte tím, že pozoruje věci a jevy, které jsou přiměřené jeho věku a schopnostem v konkrétním vývojovém stádiu jednotlivých období.

4. Didaktické postupy a metody zprostředkovávající témata ročního cyklu

Ve čtvrté kapitole bude pozornost věnována didaktickým koncepcím, které jsou vzhledem k tématu práce stěžejní, neboť se odráží ve výukových stylech učitelů, kteří byli sledováni ve výzkumné části této práce. Níže představíme vzdělávací program *Začít spolu*, integrovanou tematickou výuku a rovněž nastíníme práci v projektovém vyučování.

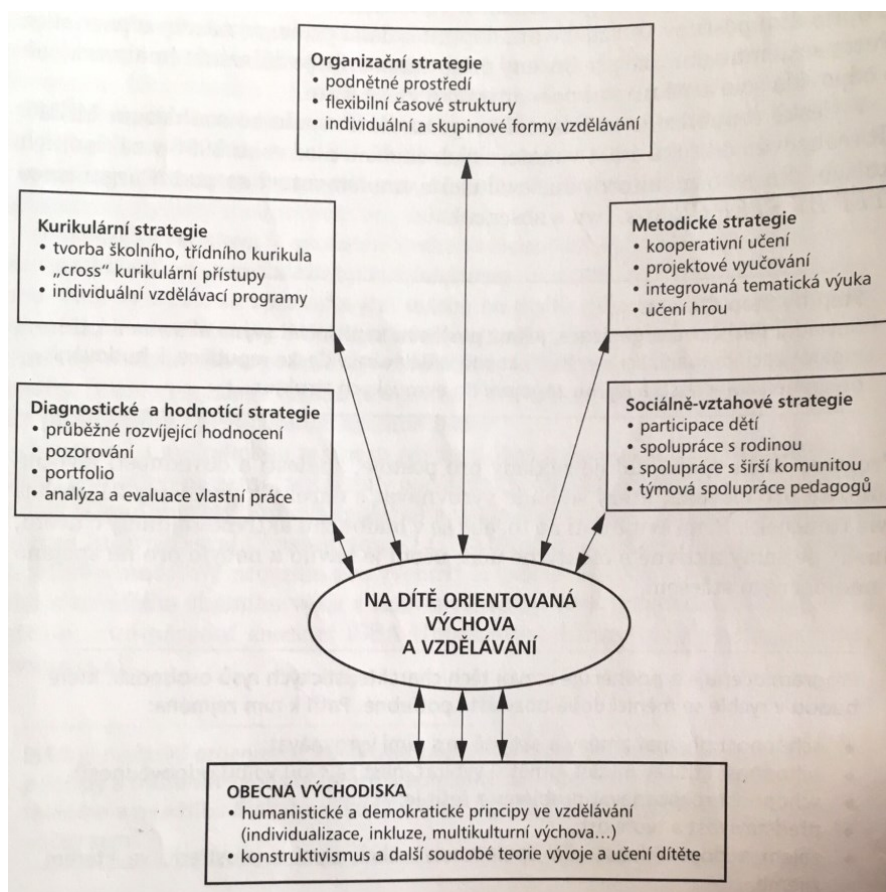
4.1 Program *Začít spolu*

Program *Začít spolu* je mezinárodně realizovaný vzdělávací program, jež se označuje, jak můžeme naléznout v publikaci od Krejčové a Poche – Kargerové (2003), anglickým výrazem *Step by step*.

Krejčová a Poche - Kargerová (2003) představují, že jde o otevřený didaktický systém, který „umožňuje každé škole, každému učiteli přizpůsobit jeho konkrétní podobu kultuře, zvykům a tradicím dané země, jejímu vzdělávacímu systému i potřebám konkrétních dětí.“ (Krejčová, Poche - Kargerová, 2003, s. 12). Tento přístup si stanovil za cíl budovat v žákovi „základy pro postoje, znalosti a dovednosti životně důležité pro člověka, který se bude vyrovnávat s nároky a problémy 21. století.“ (Spilková, 2005, s. 296). V pojetí výuky dle programu *Začít spolu* je akcentována především spolupráce, komunikace a partnerství. V žákovi chce utvářet předpoklad pro jeho budoucí aktivní zájem o učení a zároveň ho naučit, jak se má sám účinně učit. Záměrem je také eliminovat stres v procesu učení a naopak vyvolat v dětech pocity, kdy je učení baví. Program vyzdvihuje spolupráci školy a rodiny a ve svém přístupu pracuje s individuálním přístupem k žákovi, podporuje inkluzivní vzdělávání²⁵, opírá se o konstruktivistický přístup²⁶ ve vyučování a v centru jeho zájmu stojí dítě (Krejčová, Poche – Kargerová, 2003). Rovněž prosazuje model školy, která dítě osobnostně rozvíjí. Na obrázku č. 5 můžeme vidět základní východiska a strategie, na kterých se vzdělávací program *Začít spolu* zakládá.

²⁵ Inkluzivní vzdělávání je vzdělávání dětí se speciálními potřebami - nadprůměrně nadaní žáci, žáci s vývojovými poruchami učení žáci s postižením či žáci z různých etnických menšin. (Lechta, 2016)

²⁶ Konstruktivistický přístup je proces, kdy si subjekt učení buduje, tedy konstruuje své poznatky na základě vlastní zkušenosti, k tomu využívá znalostí, které již má. (Krejčová, Poche-Kargerová, 2003)



Obr. č. 5: *Východiska a strategie programu Začít spolu* (podle Krejčové, Poche – Kargerové, 2003, s. 14)

Dále se budeme věnovat **pěti klíčovým strategiím tohoto programu**. Nejprve se dotkneme strategie kurikulární, která míří k tvoření třídního kurikula, jež je tvořeno učitelem na základě Rámcového vzdělávacího programu, který kombinuje s aspekty jedinečných předpokladů, schopností a zájmů žáků v jeho třídě. Dále pedagog zohledňuje také aktivity, které jsou napříč kurikulem. Tyto aktivity propojují tematicky nejen jednotlivé předměty, zrcadlí se v nich tedy také mezipředmětové vztahy, ale také žáky z různých ročníků, nejčastěji v celoškolských projektech. Žáci jsou také vedeni ke stanovování individuálních cílů, které jsou z počátku jen krátkodobé a velmi konkrétní, jelikož se žák teprve učí nést zodpovědnost za uspořádání úkolů ve vymezeném čase a současně nést následky v případě, že svůj plán nedodrží. Stanovené cíle se váží k probíhajícímu celo-třídnímu tématu, tím si žáci vytvářejí svůj individuální vzdělávací program, který je nakonec zformulován do tzv. smlouvy o dosažení cíle, ta je písemnou dohodou mezi učitelem, dítětem a rodičem (Spilková, 2005).

Organizační strategie je opřena o tři pilíře, jimiž jsou: podnětné prostředí, individuální skupinové formy vzdělávání a flexibilní časové struktury. Prostor třídy je rozčleněn do tzv. center aktivit, což jsou učební kouty, někdy také označovány jako hnízda, které žákům poskytují materiální vybavení k příslušné aktivitě. V centrech se objevují učebnice, encyklopedie, odborně zaměřené knihy, výtvarné potřeby nebo popis konkrétní pomůcky, kterou si dítě může samo vzít ze skříněk ve třídě. Materiál by měl být dětem lehce přístupný. Ve třídě i na chodbě jsou využívány také plochy na zdech, žáci i veřejnost pak mohou vidět výsledky své práce v centrech i jiný tematický materiál, např. plakáty. Nejčastěji zařazovanými centry aktivit na prvním stupni základní školy jsou centra čtení, psaní, matematiky, věd a objevů či ateliér. Ve třídě se též nachází místo, kde se společně setkává celá třída v ranním kruhu, v kruhu na závěr dne a ve společných aktivitách jako například ve společné diskusi o vybraném tématu, je jím povětšinou koberec. Formy vzdělávání vybírá učitel tak, aby stimulovaly učení přímou zkušeností, jež je zprostředkováno hrou, experimentováním nebo manipulačními činnostmi jedince nebo skupiny. Zároveň mají žáci možnost osvojit si v centrech klíčové kompetence díky neustálé komunikaci, řešení problémů v daném tématu, a tím se od sebe i navzájem učí. Časová struktura je dána vyučovacími bloky, které většinou nekopírují pětadvacetiminutovou vyučovací hodinu a korespondují s vybraným tématem. Téma tak člení vyučovací jednotky do logických celků, které míří ke globálnímu vnímání světa. Celkový čas, za který žáci vystřídají všechna centra, je týden (Krejčová, Poche-Kargerová in Spilková, 2005).

Metodické strategie jsou reprezentovány především kooperativním učením. To je jedním ze základních principů programu *Začít spolu*. Představuje spolupráci při řešení úkolů ve větší či menší skupině dětí, ale také kooperaci mezi žáky, učitelem a žáky, školou a rodiči, pedagogiky navzájem nevyjímaje. Dalšími charakteristickými rysy programu *Začít spolu* jsou projektové vyučování a integrovaná tematická výuka, (které se budeme blíže věnovat v oddílu 4.2 a 4.3), nebo prožitkové učení hrou a činnostmi. Tyto strategie mají u dětí napomáhat například vnímání skutečností v globálním měřítku, přemýšlení v souvislostech nebo získávání zkušeností z vlastní praktické činnosti. Výchozím bodem pro práci je společné téma, v rámci něhož jsou rozděleny dílčí činnosti do center aktivit (Spilková, 2005).

Sociálně-vztahové strategie jsou určeny zejména participací dětí, v níž jde o spoluutváření vlastního vzdělávání. Dále se žáci podílí na tvorbě třídních pravidel, které jsou součástí tzv. třídní úmluvy. Zásadou tohoto procesu pak mají žáci větší prostor pro dodržování sebekázně. V některých případech nechávají učitelé žáky, aby se podíleli na vytváření center aktivit, což je pro žáky velkou motivací k výkonu činnosti. Příležitost je zde i pro spolupráci s rodinou a širší komunitou, ty mohou chod školy podporovat nejen finančně, ale i po obsahové a organizační stránce. Rodiče představují pro učitele partnera, který může být ve výuce nápomocen jako asistent pedagoga, též může výuku kdykoliv jen pozorovat. S rodiči se pak kantor setkává také při tripartitách, tedy schůzkách, kde je přítomen rodič, učitel i žák. Záměrem tripartit je rozhovor všech tří stran o pokrocích či slabších stránkách žáka. Na tripartitu mají rodiče možnost přijít v termínu, který jim i učiteli nejvíce vyhovuje, učitel pak má dostatek času na přípravu podkladů ke konzultaci. Vedle tripartit mají rodiče možnost účastnit se nejrůznějších akcí školy, jako jsou jarmarky, vánoční dílny, výlety apod. Nechybí zde ani týmová spolupráce pedagogů, kteří si poskytují zpětnou vazbu navzájem a materiály k již vytvořeným vyučovacím blokům nebo se spolupodílejí na projektech. (Kolektiv autorů, 2002; Spilková, 2005).

Důraz je kladen obzvláště na diagnostické a hodnotící strategie, které mají dítě dále rozvíjet. Hodnoceno je „*nejen to, čeho děti dosáhly a k čemu dospěly, ale také jakým způsobem toho docílily, se stává předmětem hodnocení.*“ (Spilková, 2005, s. 303). Žáci jsou hodnoceni písemnou formou a k porovnání dochází jen na úrovni žákovy předchozího a nynějšího výkonu, nikoliv mezi žáky navzájem. Metod, kterými můžeme hodnocení provádět, je několik. Uvedeme tedy alespoň tyto: pozorování, pomocí něhož sbírá učitel informace o dítěti, jejichž závěry následně předává žákovi v písemné podobě, portfolio zahrnující výtvary dítěte, které mapuje jeho pokroky, sebehodnocení sloužící hlavně k uvědomění silných a slabých stránek dítěte bez zásahu dospělého a analýza a evaluace vlastní práce v programu *Začít spolu* (Spilková, 2005).

Organizace výuky v programu *Začít spolu* je oproti klasickému vyučování velmi specifická. I přes fakt, že v každé skupině probíhá den jinak, jelikož je závislý na tématu celého projektu a pracovních aktivitách, které centra nabízí, pokusíme se představit, jaká je struktura školního dne v programu *Začít spolu*.

Ráno začíná vždy ranním kruhem, který trvá cca 20–30 minut. Jeho podstatou je sociální interakce všech dětí ve třídě. Slouží k uvedení do tématu a motivaci, ke sdělení

organizačních informací a také emocí, které se mohou vázat k předchozímu dni, ale i k osobnímu životu. Následuje 60–90 minut společné práce, která obsahuje širokou škálu tematických didaktických her pojících se k vybranému učivu v jednotlivých předmětech. Jde o práci celé třídy na společném zadání. V této etapě dne se nejvíce objevuje matematika, český jazyk, cizí jazyky, tělocvik. Navazuje přestávka, která má okolo 20 až 30 minut, kdy si mají žáci i pedagogové odpočinout a zregenerovat se pro další fázi učení. Po přestávce přichází hodina až hodina a půl práce v centrech aktivit Krejčová, Poche – Kargerová, 2003).

Činnost v centrech bývá podmíněna tématem projektu a váže se nejčastěji k obsahu předmětu prvouka, vlastivěda, přírodověda ze vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět* uváděné v *RVP ZV*. Vzhledem k tématu práce jsou pro nás zajímavé zejména tematické okruhy – *Lidé a čas*, kde je uvedeno následující učivo, které je pro nás klíčové „... *orientace v čase a časový řád – určování času, čas jako fyzikální veličina, dějiny jako časový sled událostí, kalendáře, letopočet, generace, denní režim, roční období, současnost a minulost v našem životě – proměny způsobu života, bydlení, předměty denní potřeby, průběh lidského života, státní svátky a významné dny...*“ (RVP ZV, 2017, s. 47).

V každém centru pracuje skupina žáků samostatně či ve skupině na jiném úkolu, centra jsou propojena pouze tematicky. Na závěr dne je zařazeno 20–30 minut, kdy dochází k demonstraci výsledků práce, reflexi a hodnocení. Hodnocena je jak práce žáka, tak její postup. Každý vypíchne, co se mu dařilo a co mu dělalo při plnění úloh problém. Žáci si také navzájem poskytují zpětnou vazbu ke společné práci (Spilková, 2005).

Některé školy dnes také začleňují pouze některé prvky z programu *Začít spolu*. V praxi jsou do vyučování začleňovány elementy jako například ranní dopis, ranní kruh či práce v centrech. Většinou takto nepracují po celou dobu školního roku, ale střídají se týdny, kdy probíhá výuka v klasickém rytmu, s týdny, kdy žáci pracují v centrech. Příkladem takové školy může být Základní škola Petřiny-Sever v Praze, jež své zaměření prezentuje také na svém webu (ZŠ Petřiny - sever, 2020).

Z výše uvedené charakteristiky programu *Začít spolu* je patrná jeho vhodnost pro výuku témat spojených s problematikou ročního cyklu. Největší předností by v takové výuce mohla být právě organizace vyučování v centrech aktivit, jež je zastřešena jedním

vybraným tématem. Učitel má možnost zvolit téma, které propojí všechny vyučované předměty do jednoho smysluplného celku.

Tématem by pak mohly být např.: *Velikonoce*. Centra by v rámci tohoto tématu mohla vypadat tak, že by se žáci v centru *Věda a objevy* zajímali například o původ některých velikonočních zvyků, v centru *Ateliér* by žáci vyráběli rekvizity, které svátek reprezentují např.: velikonoční kraslici, pomlázku apod. Centrum s názvem *Čtení a psaní* by obsahovalo zajímavý text o Velikonocích v pohanské a křesťanské tradici, kde by žáci procvičovali vybrané pravopisné či gramatické jevy a zároveň pracovali s předkládaným textem po stránce porozumění textu. V centru *Matematika* by pak žáci mohli počítat (v návaznosti na probíranou látku v Matematice), na jaké datum Velikonoce případnou a přicházet tak na zákonitosti ve výpočtu dat.

4.2 Integrovaná tematická výuka

Integrovaná tematická výuka stojí na principu spojení učiva jednotlivých učebních předmětů v jeden celek. Těžištěm se stává globálnost a komplexnost poznávání s uplatněním mezipředmětových vztahů. Jejím východiskem je integrované kurikulum (Podroužek, 2002). Integrované kurikulum vysvětluje Podroužek (2002) jako „*Integruje poznání, zaměřuje se na vztahy a souvislosti v učivu. Realita je žákům předkládána uceleně, většinou v cyklicky se opakujících dimenzích, jedním logickým přístupem a se sjednocenou terminologií.*“ (Podroužek, 2002, s. 10). Kovaliková a Olsenová (1995) charakterizují integrovanou tematickou výuku jako otevřený vzdělávací model, v němž je stanoveno celoroční téma. Toto téma je rozpracováno do větší šíře pomocí podtémat, jež dané téma nabízí. Téma musí splňovat předpoklady zajímavosti pro žáky a nosnosti v podtématech. Kovaliková (1995) uvedla příklad celoročního projektu pro první stupeň i s podtématy takto: „*„Svět, z něhož vycházím“ a z tohoto tématu vycházející drobná podtémata – Zápraží, Škola, školní dvůr, Park Golden Gate, Záliv San Francisco, Mys Marin, Národní rekreační oblast Golden Gate, Tichý oceán.*“ (Kovaliková, 1995, s. 118). Tomková (2009) dodává, že v úplném modelu *Integrované tematické výuky* je rozvrh hodin tvořen právě podtématy a činnostmi, které korespondují s celoročním tématem.

Dále pak Tomková (2009) zmiňuje školy O. Decrolyho, které jako první téma pro děti nastolují to, co je zajímavé. Změna nastává od třetího ročníku, kdy je výuka více uspořádána, a to pomocí celoročních témat. Významnou součástí celoročních témat je integrace potřeb

dítěte, které uvádí sám Decroly „*nasytit se, růst a rozvíjet se, potřeby chránit sebe i okolí před zimou, deštěm či sluncem, potřeby bránit se před nemocemi a potřeby pracovat a odpočívat.*“ (Tomková in Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 22).

V České republice je taktéž hojně zařazován do výuky integrovaný přístup, který je patrný v kurikulárním dokumentu RVP ZV, jež uvádí klíčové kompetence, které by si žák měl osvojit v průběhu školní docházky. Dále také v jednotlivých průřezových tématech, která skýtají problematiku aktuálního současného světa. Díky tomu se může u žáků formovat komplexnější pohled na probírané učivo z jednotlivých předmětů, které mohou průřezová témata propojovat. (RVP ZV, 2017) Na první stupni základní školy se integrovaný přístup objevuje nejvíce ve vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět*. V RVP ZV je uvedeno, že „...*Tato komplexní oblast vymezuje vzdělávací obsah týkající se člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví, bezpečí a dalších témat. Uplatňuje pohled do historie i současnosti a směřuje k dovednostem pro praktický život. Svým široce pojatým syntetickým (integrovaným) obsahem spoluutváří povinné základní vzdělávání na 1. stupni.*“ (RVP ZV, 2017, s. 42). V současné české škole, jak uvádí Podroužek (2002), je omezeno zavádění integrované tematické výuky pouze na první stupeň základní školy. Předměty, které integraci oborů představují, jsou *Prvouka* v 1. – 3. ročníku, *Přírodověda* a *Vlastivěda* ve 4. – 5. ročníku. Prvouka by měla integrovat obory, jako jsou: biologie, geografie, historie a sociologie. Přírodověda biologii, ekologii, chemii, geologii, fyziku a vlastivěda pak geografii, historii a sociologii. (Podroužek, 2002; RVP ZV, 2017)

Integrovaný přístup se odráží také například v programu *Začít spolu*. Konkrétně můžeme tento přístup spatřovat zejména v následujících bodech:

1. Výběr témat

Témata musí být vybírána tak, aby souvisela se skutečným světem, zároveň ho propojovala do světa žáků a mělo „...*charakter „zde a nyní“;... dopad na život každého žáka; přivést každého žáka k poznání;... použití a hodnotu i mimo školu*“ (Kovalíková, 1995, s. 19). Témata musejí být realizovatelná ve škole (třídě) a odpovídající věku žáků (Krejčová, Poche - Kargerová, 2003).

2. Organizace práce ve třídě

Žáci pracují ve skupinách, zároveň má však často každý jednu úlohu, kterou vykonává, či jednu oblast, kterou nastudoval. Dohromady pak tvoří tým, kde se objevují „experti“ na vybraná témata a společně pak mohou vybranou problematiku prošetřit z více úhlů pohledu. Platí zde „...*má-li být odborník přínosem pro tým, musí být především vynikajícím specialistou ve svém oboru, nikoli „Ferdou mravencem – práce všeho druhu“*“. „(Krejčová, Poche - Kargerová, 2003, s. 81).

Učitelé se snaží o realizaci témat, která jsou v souladu s dlouhodobým vzdělávacím plánem, ale snaží se reflektovat i události, které jsou aktuální, jak z hlediska zájmu dítěte, tak z hlediska aktuálního dění (např.: Oslavy 700 let výročí narození Karla IV.) (Tomková in Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009).

4.3 Projektové vyučování

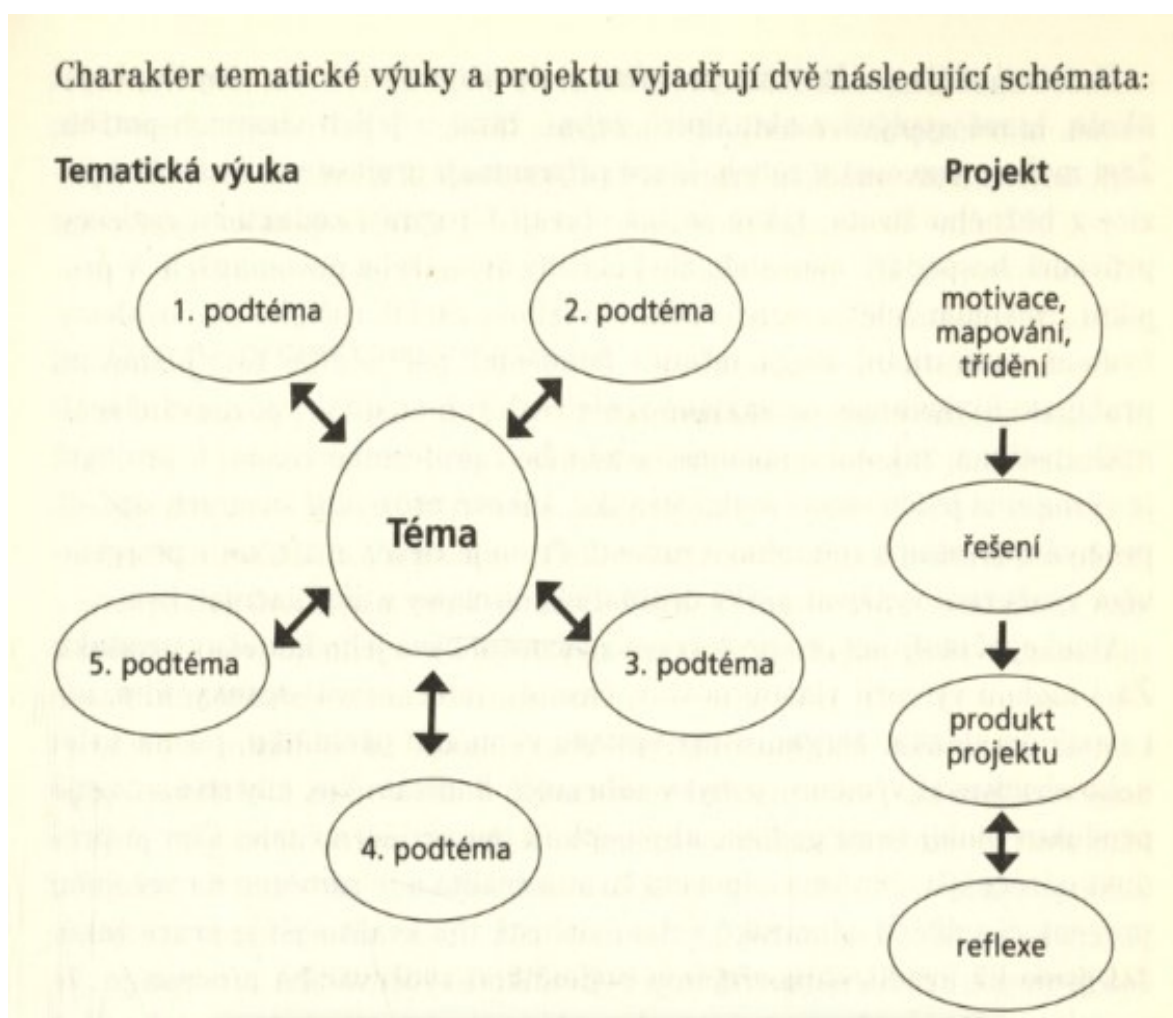
Nejprve začneme vymezením projektu jako takového. Projekt chápe Kubínová (2002) jako typ poznávací strategie, ve které jde o žákovu aktivní poznávání a učení se. Důležitým aspektem je podle ní také to, že se žák učí spolupracovat v týmu a orientovat se na prezentaci výsledků práce (Kubínová, 2002). Kalhous a Obst (2009) vidí projekt jako úkol komplexního charakteru, který přímo vychází z praktických potřeb a žáci ho mají vyřešit za pomoci učitele. Takový úkol by měl být pro žáky zajímavý a poutavý, aby docházelo ze strany žáků k potřebě úkol vyřešit (Kalhous, Obst, 2009).

Pro projektové vyučování bychom také našli velké množství definic, jelikož se nejedná o metodu novou, mohli bychom uvést například definici Václava Příhody, jež zní: „*Projektová metoda umožňuje takovou organizaci učiva, při které žák prochází činnostmi, uspořádanými tak účelně, aby daly vyniknout nějaké jednotlivé myšlence anebo aby umožnily provedení plánu, hospodářsky nebo kulturně významného a pro žáky životního*.“ (Coufalová, 2006, s. 10). Uvést bychom mohli také novodobější definici: „*Jde o vyučovací formu, která je ve srovnání např. s frontálním vyučováním i jinými formami výuky významně komplexnější, protože projekty jsou složeny z četných rozmanitých fází, využívají všechny sociální formy a metody učení a zaměřují se na vysoce žádané oblasti učebních cílů*“ (Grecmanová, Urbanovská, 1997, s. 39).

Projektové vyučování se vyznačuje tím, že učí žáka být zodpovědný za jeho činnosti, je jeho dílem se vším všudy, i s plánováním a časovým rozvržením. Zároveň je

interdisciplinární, což umožňuje participaci širšího okolí. Shrňeme-li znaky projektového učení, jsou to: „odpovědnost za vlastní učení, samostatné objevování poznatků, žákovo úsilí o dosažení cíle (produktu)“ (Dvořáková in Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 14). Většinou je uskutečňováno ve skupině a jeho výsledek je na konci prezentován. Dvořáková (2009) popisuje, že projektové vyučování může sloužit jako cesta, jak žáky motivovat k učení, naučit je pracovat samostatně a řešit nastolené problémy. Rovněž jako prostředek k dosažení cíle naučit žáky vyhledávat relevantní informace a efektivně je zpracovávat (Dvořáková in Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009).

Na obrázku č. 6 můžeme vidět rozdíl v charakteru projektové výuky a výuky tematické.



Obr. č. 6: Charakter tematické výuky a projektu (podle Tomkové a kol., 2009, s. 15)

5. Shrnutí teoretické části

Teoretická část práce byla věnována ukotvení pojmu *roční cyklus*. Orientována byla na minulou i současnou koncepci společenskovedního a přírodovědného vzdělávání na prvním stupni ZŠ (vzdělávací oblast *Člověk a jeho svět*), do níž patří i současné trendy v této oblasti. Z odborného hlediska je popsán výukový program *Začít spolu*, v rámci kterého vyučuje jeden ze zkoumaných učitelů, integrovaná tematická výuka, ve které se zrcadlí výukový styl druhého zkoumaného učitele, a také projektové vyučování, které prostupuje oba zmíněné vyučovací styly. Tato část zachycuje také aspekt vývojových specifík žáka na 1. stupni ZŠ v návaznosti na probíraná témata z okruhu ročního cyklu.

Z teoretické části práce vyplývá, že pojem *roční cyklus* byl v tomto znění v minulosti součástí pouze dokumentu *Vzdělávací program Obecná škola*. Ve vzdělávacím programu *Obecná škola* se přímo hovoří o tématu *cyklus roku*, které je zařazeno do vyučovacího předmětu *Prvouka* v prvním ročníku elementární školy. Téma mimo jiné zahrnuje také, pro práci stěžejní, pojem *čas*, se kterým se žáci na základě tohoto tématu seznamují. V nynějších kurikulárních dokumentech již pojem v této podobě - *cyklus roku* obsažen není, nevyskytuje se zde však ani v podobě *roční cyklus*. Náplň tohoto tématu je v RVP ZV reprezentována tématy, jako jsou např.: roční doby, osvojování znalostí ohledně státních svátků a významných dnů, orientace v čase a časový řád.

Tato část práce také poukazuje na vhodnost výukového programu *Začít spolu* pro zařazování témat z oblasti ročního cyklu do výuky. Stejně tak vystihuje přínos Integrované tematické výuky ve spojitosti s „ročním cyklem“, kde se jedná o propojování nejrůznějších témat v rámci jednoho předmětu. To, jak uvádí Podroužek (2002), umožňují na prvním stupni nejlépe předměty: Přírodověda, Vlastivěda a Prvouka, která je stěžejním pozorovaným předmětem v praktické části předkládané práce.

Stěžejními body teoretické části práce jsou zejména:

1. Roční cyklus - Vrstvy roku
2. Čas v rámci ročního cyklu
3. Výukový program *Začít spolu*
4. Integrovaná tematická výuka.

Tyto pojmy dále tvoří opěrné body následující praktické část práce.

6. Výzkumná část

6.1 Výzkumný problém a cíl výzkumu

Hlavním cílem empirické části diplomové práce bylo zachytit a popsat, **jakým způsobem pojmají učitelé na 1. stupni ZŠ ve své výuce témata z oblasti *roční cyklus*.**

V praktické části práce bude popsána realita školní praxe výuky témat z oblasti *roční cyklus*. Jako základní východisko si stanovuji otázku, co si učitelé 1. stupně představí pod pojmem *roční cyklus*. V souvislosti s tímto pojmem pak, jaká témata pro učitele na 1. stupni ZŠ zahrnuje oblast ročního cyklu, která témata vyučují a proč právě tato. Dalším cílem bylo zmapovat, jakým způsobem učitelé na 1. stupni ZŠ vybraná témata realizují ve své výuce. V neposlední řadě bylo zkoumáno, jestli tato témata učitelé propojují s ostatními předměty, tedy zda se témata zrcadlí v mezipředmětových vztazích. Prostřednictvím rozhovoru, analýzy dokumentů a pozorování vybraných vyučovacích hodin bylo kladeno za cíl prozkoumat práci dvou učitelů. Na základě sesbíraných dat je možné předpokládat, že bude odkryto, jak jsou ve výuce uskutečňována témata odrážející roční cyklus v rámci různých učebních stylů. Dle tohoto šetření byla provedena reflexe realizace výuky stejných témat a na jejím základě je uskutečněna v diskusi této práce komparace odlišností a paralel, které praxe a teorie skýtají.

6.2 Výzkumné otázky

Vzhledem k tématu práce byly vytvořeny níže zmíněné výzkumné otázky. Východiskem bádání byla snaha zjistit, zda učitelé na prvním stupni ZŠ operují s pojmem *roční cyklus*, co si pod pojmem představují, která témata do výuky zařazují a jak je realizují. Ve snaze nalézt výzkumy, které by se nastolené problematice věnovaly, jsem dospěla ke zjištění, že tato tematika doposud nebyla výzkumně zpracována. Jelikož mne zajímalo, jakým způsobem se roční cyklus ve výuce na prvním stupni ZŠ odráží, formulovala jsem níže uvedené výzkumné otázky.

Hlavní výzkumnou otázkou práce je:

- 1. Jakým způsobem pojmají učitelé témata vztahující se k ročnímu cyklu ve výuce na 1. stupni ZŠ?**

V návaznosti na hlavní výzkumnou otázku pak byly formulovány další specifické otázky:

1. Co si učitelé 1. stupně představují pod pojmem roční cyklus?
2. Která témata podle učitelů na 1. stupni ZŠ patří do oblasti ročního cyklu a proč?
3. Jakým způsobem učitelé na 1. stupni vybraná témata realizují ve výuce?
4. Začleňují učitelé na 1. stupni ZŠ témata z oblasti ročního cyklu i do jiných předmětů, než je Člověk a jeho svět?

6.3 Výzkumný vzorek

Výběr výzkumného vzorku byl podmíněn skutečností, v jakém ročníku učitelé vyučují. Původním úmyslem bylo zkoumání dvou učitelů, kteří vyučují ve 4. ročníku. Jeden z vybraných učitelů se však z třetího ročníku vrátil do ročníku prvního. Vzhledem k této skutečnosti byl pak vybrán jiný učitel, který vedl taktéž třídu v prvním ročníku. Tento výběr se ukázal nakonec jako zdařilý, jelikož v prvním ročníku, jak se lze dozvědět v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělání, jsou témata z oblasti ročního cyklu nejvíce zastoupena. Zajímavý by však čtvrtý ročník mohl být z hlediska cyklicity a linearity času. Taktéž pak vzhledem k tématům zařazovaným do výuky a k tématům z nižších ročníků, ke kterým se učitelé vrací. Pro výzkum byla zvažována taktéž možnost zkoumání třetího učitele, který měl být z waldorfské školy. Jelikož, jak uvádějí Svobodová a Jůva (1996), výuka na základní škole waldorfského typu navazuje na koloběh roku a jeho prožívání. V těchto školách slaví velké množství slavností, které výrazně odráží charakter ročních dob. Takového respondenta se však pro výzkum nepodařilo získat. Vzhledem k tématu práce by takový učitel byl velmi přínosný, z toho důvodu, že, jak je uvedeno výše, výuka ve waldorfské škole velmi napomáhá zařazování tematiky ročního cyklu.

Z důvodů uváděných výše jsem se v souvislosti s výběrem výzkumného vzorku zaměřila na učitele prvních ročníků prvního stupně ZŠ. Klíčovým kritériem při výběru respondentů se stal právě ročník, ve kterém učitelé vyučují. Podstatným hlediskem při výběru bylo také zachování stejné úrovně náročnosti realizovaných témat v pozorovaných třídách. Hledala jsem tedy takové učitele, kteří budou třídními učiteli ve stejných ročnících z důvodu realizace pozorování vybraných témat u žáků ve stejné věkové kategorii. Dalším důležitým východiskem výběru respondentů bylo jejich zaměření v rámci konkrétního učebního stylu. Do výzkumu jsem chtěla zapojit učitele, který je angažován v programu *Začít spolu*, jelikož tento vyučovací program umožňuje ve velké míře integraci předmětů v rámci jednoho tematického celku. Poslední zmíněný aspekt tak odkazuje na učitele, kteří do hodin začleňují prvky integrované tematické výuky či projektového vyučování.

Souhrn kritérií výběru učitelů je následovný:

1. Třídní učitelé jsou vyučujícími stejného ročníku (1. ročník).
2. Alespoň jeden má zkušenost s vyučovacím programem *Začít spolu*.
3. Do výuky zařazují prvky Integrované tematické výuky a projektového vyučování.

Výzkumný vzorek sestává ze dvou učitelů, muže a ženy, kteří vyučují v prvních třídách na prvním stupni základní školy. Pro označení zkoumaných subjektů jsou v práci užívána smyšlená jména – *paní učitelka Severní* a *pan učitel Náměstní*.

Paní učitelka Severní

Paní učitelka Severní má dlouholetou praxi v oboru. Jako učitelka na prvním stupni působí již 11 let. Aprobaci pro učitelství na 1. stupni ZŠ získala na Pedagogické fakultě v Pardubicích. Paní učitelka aktivně spolupracuje s Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy a roku 2018 se umístila na druhém místě v celostátní pedagogické soutěži *Global Teacher Prize*. Podílí se také na množství projektů. Jedním z nich je např. program na podporu učitelů ve vyučovacím programu *Začít spolu* v součinnosti s organizací *Step by step* a *H-mat*. Angažuje se také ve sdružení *Krok ze školy do přírody*, které si klade za cíl zapojovat do školy více venkovní výuky. Své pedagogické zkušenosti neustále rozšiřuje, mimo jiné také účastí na nejrozličnějších zahraničních stážích. Paní učitelka do své výuky hojně zapojuje prvky programu *Začít spolu* a integrované tematické výuky. Svůj učební styl sama popsala jako demokratický. Dle jejích slov se snaží vést děti k zodpovědnosti každého za sebe a ke svobodnému rozhodování.

„...mám velkou vnitřní potřebu vést výuku hodně demokratickým stylem, to znamená vést děti k zodpovědnosti sám za sebe a ke svobodnému rozhodování, protože ta zodpovědnost se svobodou úzce souvisí.“

Paní učitelka je dlouholetou členkou české skautské organizace *Junák – český skaut*, což, jak sama uvedla, se do její výuky taktéž promítá.

Škola, ve které paní učitelka Severní působí, je základní devítiletou školou, která je v úzké spolupráci s Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy. Na prvním stupni je zaměřena na vyučovací program *Začít spolu*, což se také promítá do vyučovacího stylu paní učitelky Severní, a na druhém stupni na výtvarnou výchovu.

Pan učitel Náměstní

Pan učitel Náměstní má, stejně jako paní učitelka Severní, dlouholetou praxi v oboru. Jako učitel na prvním stupni působí již 24 let s výjimkou jednoho roku, kdy se věnoval literární činnosti. Aprobaci pro učitelství na 1. stupni ZŠ získal pan učitel na Pedagogické fakultě v Praze. Svůj učební styl pan učitel charakterizoval jako partnerství učitele a žáků a prožitek. Snaží se, aby se žáci skrze prožívání času a chápání jednotlivých svátků, výročí

a významných událostí nějakým způsobem podíleli na chodu tohoto světa, vnímali ho a chápali. Pan učitel do výuky zapojuje prvky integrované tematické výuky. Pro práci ve všech hodinách využívá výukového materiálu, který sám pro žáky každý rok vytváří. Jedná se o pracovní kalendáře (více jsou popsány v případové studii), které slouží nejvíce jako podpora v hodinách prvouky, využití mají ale i v ostatních předmětech, jelikož v sobě snoubí pracovní sešit, notýsek na úkoly, žákovskou knížku a zároveň i deník žáka. Na tabuli je také po celý rok namalovaný týdenní kalendář, kam pan učitel zaznamenává třídní akce, státní svátky a jmeniny. O vyučování, ve kterém pan učitel využívá pracovní kalendáře, se píše v publikaci s názvem *Škola podle kalendáře: malá zastavení školního roku* (Strom, 2005).

Stejně jako paní učitelka Severní, je i pan učitel Náměstní členem české skautské organizace *Junák – český skaut*, což se, dle jeho slov, do jeho učebního stylu také promítá.

Škola, ve které pan učitel Náměstní působí, je také základní devítiletou školou, která je v úzké spolupráci s Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy. Její vizí je smysluplná škola, která rozvíjí osobnost a schopnosti všech žáků.

Oba zúčastnění učitelé se na výzkumu podíleli velmi ochotně, souhlasili s ním a dobrovolně poskytovali potřebné informace. Předem byli seznámeni s průběhem výzkumu - s obsahem rozhovorů, kdy se budou konat pozorování v jejich hodinách a taktéž podali souhlas k analýze materiálů, které se v pozorovaných hodinách objevovaly. V závěru rozhovoru bylo učitelům přislíbeno dodržení principu důvěrnosti, a z toho důvodu jsou respondenti v práci uváděni pod pseudonymy.

6.4 Výzkumný přístup, design a metody

Vzhledem k povaze práce byl vybrán **kvalitativní přístup** ve výzkumu, který umožňuje „...*hluboké poznání a jemnou analýzu konkrétního prostředí.*“ (Gavora, 2010, s. 181). Hendl definuje kvalitativní výzkum jako: „*proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému.*“ (Hendl, 2016, s. 46). Švaříček (2014) udává, že se jedná o proces, kdy zkoumáme jevy a problémy v jejich přirozeném prostředí. Cílem zkoumání je získat ucelený, komplexní obraz o sledovaných jevech pomocí hloubkového sběru dat. Pomocí nejrůznějších postupů a metod pak dospět k zjištění, „...*jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.*“ (Švaříček, 2014, s. 17).

Ve výzkumu byly použity tyto hlavní výzkumné metody:

1. **polostrukturovaný hloubkový rozhovor s učiteli**
2. **pozorování přímé pedagogické práce učitelů** ve výuce vybraných témat z oblasti učiva navazující na roční cyklus
3. **analýza dokumentů.**

6.4.1 Případová studie

Designem tohoto výzkumu je případová studie, která byla vybrána na základě možnosti zkoumat subjekty do hloubky v jejich přirozeném prostředí a díky následné interpretaci dat objevovat širší souvislosti jednotlivých jevů (Hendl, 2016; Švaříček, Šed'ová, 2014). Případová studie by pak měla pro čtenáře vytvořit reálnější vhled do problematiky. Snahou případové studie bylo, jak uvádí Hendl, „...*zachycení složitosti případu, o popis vztahů a jejich celistvosti. ...Předpokládá se, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům.*“ (Hendl, 2016, s. 102). Autoři Hendl či Sedláček také zmiňují, že jde o sesbírání velkého množství dat od jednoho případu nebo několika málo případů. (Hendl 2016; Sedláček in Švaříček, Šed'ová, 2014). Jde tedy o přiblížení celistvého vhledu do nastolené problematiky skrze dlouhodobější detailní studium vybraných subjektů čtenáři. V případě této práce jde o zkoumání práce dvou vybraných učitelů.

Případová studie mi otevřela možnost vstupovat do reálné situace ve vyučování, pozorovat a zažít výuku konkrétního tématu a díky tomu lépe porozumět učebnímu stylu učitelů. V souladu s odbornou literaturou jsem sesbírala větší množství dat z pozorovaných hodin,

jejichž zpracování mi např. umožnilo komplexní vhled do vyučovacího programu *Začít spolu*. Úskalí případové studie spatřuji v nežádoucím přechodu od analytického charakteru textu k textu popisnému, který nezachycuje podstatu konkrétního zkoumaného případu.

6.4.2 Polostrukturovaný hloubkový rozhovor

Hlavní užitou metodou ve výzkumu byl polostrukturovaný hloubkový rozhovor. Švaříček (2014) definuje hloubkový rozhovor jako „...*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.*“ (Švaříček, 2014, s. 159). Polostrukturovaný rozhovor pak dává výzkumníkovi prostor pro přizpůsobení otázek vývoji rozhovoru. Rámcové otázky si výzkumník dopředu připraví, aby měl jasnou osnovu, která udává směr celého rozhovoru. Zároveň má ale možnost do rozhovoru libovolně vkládat i další otázky, které v průběhu vykrystalizují. Hloubkový rozhovor dává výzkumníkovi možnost zachytit výpovědi zkoumaných subjektů v jejich přirozené podobě, což je jeden z pilířů kvalitativního přístupu (Gavora, 2010; Hendl, 2016; Švaříček, Šedřová, 2014).

Pro metodu rozhovoru jsem se rozhodla, jelikož umožňuje bližší kontakt s pozorovanými učiteli. Mohla jsem tak proniknout hlouběji do osobností těchto učitelů a pochopit jejich pohnutky v situacích, které v hodinách nastaly. Rozhovory pro mě byly příležitostí k utváření nových otázek, které vyplynuly přímo na místě a které nás při sestavování struktury otázek nenapadly. Doplňují a objasňují data, která jsem shromáždila při pozorování vyučovacích hodin. Díky těmto informacím jsem získala ucelený pohled na zkoumanou problematiku. Každý rozhovor byl z části jiný, jelikož každý učitel rozváděl a akcentoval jiné otázky. To považuji za velmi cenný a podstatný rys rozhovoru, který nám pomohl lépe poznat učební styl pozorovaných učitelů a rozkrýt cenné momenty pozorovaných vyučovacích jednotek.

Rozhovory byly uskutečněny s každým učitelem zvlášť v jejich volném čase. Zajištěna byla místnost, ve které se nacházel jen dotazovaný učitel a výzkumník, aby nedošlo k vyrušení. Na začátku rozhovoru byl stručně představen výzkumník, který rozhovor prováděl. Dotyčný učitel byl seznámen s tématem rozhovoru a na závěr byla položena otázka, zda souhlasí s participací na tomto výzkumu a s pořízením audio záznamu celého rozhovoru. Po získání jejich souhlasu započalo nahrávání rozhovorů na diktafon, ze kterého byl později pořízen přepis autentických výpovědí učitelů.

Otázky, které se v rozhovorech objevovaly, jsou rozděleny do kategorií v návaznosti na výzkumné otázky, které jsou uvedeny v kapitole 6. 2. Tyto otázky již konkrétněji cílí na obsah výzkumu. V této souvislosti je patrná návaznost na teoretický základ práce. Otázky jsou rozděleny do 7 níže uvedených oblastí. Oblast č. 1 slouží především k uvolnění atmosféry a navázání kontaktu s učitelem.

1. Úvod do rozhovoru – navázání kontaktu
2. *Roční cyklus*
3. Témata zařazená na 1. stupni ZŠ
4. Čas
5. Výukové materiály a aktivity
6. Mezipředmětové vztahy
7. Zakončení rozhovoru

Celé znění otázek z rozhovorů je přiložen v závěru práce (viz Příloha 1).

Data z rozhovorů byla uspořádána dle kategorií, které odpovídají výzkumným otázkám a kopírují oblasti, které byly vytyčeny do rozhovorů.

Kategorie byly stanoveny následovně: *Úvod do rozhovoru – navázání kontaktu, Roční cyklus, Témata zařazená na 1. stupni ZŠ, Čas, Výukové materiály a aktivity, Mezipředmětové vztahy, Zakončení rozhovoru.*

6.4.3 Pozorování

Další vybranou metodou pro tento výzkum bylo pozorování, které popisuje Gavora (2010) jako „...sledování činnosti lidí, záznam (registrace nebo popis) této činnosti, její analýzu a vyhodnocení.“ (Gavora, 2010, s. 93). V předkládaném výzkumu bylo realizováno pozorování přímé zúčastněné, tedy pozorování, kdy výzkumník byl přítomen na všech pozorovaných hodinách osobně. Hendl (2016) udává, že „...zúčastněným pozorováním je možné popsat, co se děje, kdo nebo co se účastní dění, kdy a kde se věci dějí, jak se objevují a proč.“ (Hendl, 2016, s. 197).

Pozorovány byly u každého učitele 3 vyučovací jednotky (či bloky), které měly stejná témata. Témata byla následovná:

1. *Čas*
2. *Svoboda (17. listopad)*
3. *Advent a Vánoce*

Všechna pozorování u paní učitelky *Severní* probíhala vždy v ucelených výukových blocích, nejednalo se tedy jen o jednu sledovanou vyučovací hodinu. U pana učitele *Náměstního* probíhala všechna pozorování většinou v jedné vyučovací hodině s výjimkou tématu *Advent a Vánoce*, které probíhalo celé jedno dopoledne.

Se svolením učitelů a zákonných zástupců žáků ve třídě byly v průběhu pozorování pořízeny fotografie, které ilustrují některé vybrané materiály pojící se k tématům zachycujícím aktivitu, jež se váží k tematice dané hodiny.

Pozorování odučených hodin bylo zaznamenáno do tzv. pozorovacího archu, který je k práci přiložen (viz Příloha 2). Do pozorovacích archů byly zaznamenány pouze jevy, které jsou vzhledem k povaze a tématu této práce klíčové.

V rámci dodržení výzkumné etiky byli učitelé dopředu obeznámeni s průběhem pozorování jejich hodin a ubezpečeni, že jejich práce nebude hodnocena jinak, než jak si žádá charakter práce.

6.4.4 Analýza dokumentů

Jako doplňkovou metodu, která zajišťuje triangulaci dat, byla vybrána analýza dokumentů (Školní vzdělávací program²⁷ a učebních materiálů, které učitelé ve výuce využívají). Stěžejní je v této práci zejména pro dokreslení situací, jež nastávaly v pozorovaných vyučovacích hodinách. Analyzované dokumenty tak tvoří datový podklad, jenž doplňuje data získaná pozorováním a rozhovory. (Hendl, 2016) Analýza dokumentů nám ve výzkumu pomohla více rozkrýt učební náplň školního roku jednotlivých škol, taktéž jejich fungování.

²⁷ Dále jen ŠVP.

6.5. Zpracování a interpretace získaných dat

Zpracování dat ve výzkumech s designem případové studie může dle Hendla (2016) probíhat dvěma způsoby – holisticky či analyticky. Holistický způsob posuzuje nashromážděné údaje jako celek a z tohoto celku pak vyvozuje závěry. Analytický způsob naopak tříští text do menších podskupin pomocí kódování. Zmiňovaný způsob si klade za cíl naleznout pravidelnosti v souboru dat a ty dále klasifikovat a následně uspořádat. (Hendl, 2016). V této práci byl vybrán analytický způsob zpracování dat za pomoci otevřeného kódování, které Šedřová (2014) popisuje jako operaci „...*pomocí níž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem....text je jako sekvence rozbit na jednotky....*“ (Šedřová in Švaříček, Šedřová, 2014, s. 211). Výzkumník pak dále pracuje s vytvořenými jednotkami a z nich skládá, v případě této práce, případovou studii.

Ihned po návštěvě vyučovacích hodin byl proveden **přepis z pozorování** (viz Příloha 3 až 8) navštívené hodiny. V přepisu bylo dbáno na dodržení autenticity výpovědí učitelů i žáků a časového sledu vyučovací hodiny. V návaznosti na hlavní výzkumnou otázku a otázky specifické byla dále vybrána data, která jsou pro výzkum relevantní z hlediska nalezení odpovědí na položené výzkumné otázky (viz 5.2). U každé z pozorovaných hodin byla data vyhledávána zvlášť.

Z audiozáznamu rozhovorů s učiteli byly pořízeny **doslovné transkripce** (viz Příloha 9 a 10), ve kterých došlo pouze k opravě nespisovného jazyka či větné skladby. Obsah rozhovorů zůstal v originální podobě. Data sesbíraná v rozhovorech byla dále zpracována metodou otevřeného kódování. Kódování probíhalo formou poznámek psaných do již vytvořených transkripcí. Na základě těchto kódů (viz Příloha 11.) byly informace dále uspořádány do odpovídajících úseků případových studií. Tyto úseky kopírují 5 oblastí z rozhovorů – *Roční cyklus, Témata zařazená na 1. stupni ZŠ, Čas, Výukové materiály a aktivity, Mezipředmětové vztahy*.

Data získaná z pozorovaných hodin a rozhovorů s učiteli byla roztříděna do kategorií, které odpovídají tematickému zaměření sledovaných hodin (*Čas, Svoboda (17. listopad), Advent a Vánoce*).

6.5.1 Případové studie

Na základě rozhovorů s učiteli, jež jsou doplněny o data získaná v pozorovaných vyučovacích jednotkách a analýzu dokumentů popisují případové studie vybrané jevy. Tyto jevy korespondují se stanovenými výzkumnými otázkami a jsou následující – *Roční cyklus*, *Témata zařazená na 1. stupni ZŠ*, *Čas*, *Výukové materiály a aktivity*, *Mezipředmětové vztahy*. Oba zúčastnění učitelé učili (po čas výzkumu²⁸) v prvních ročnících vybraných pražských škol.

Paní učitelka Severní

Roční cyklus

Pod pojmem *roční cyklus* si paní učitelka Severní vybavila pojmy, které jsou probírány hlavně ve škole, jako: střídání ročních období, zvyky a lidové tradice. To vše se dle jejího názoru velmi potkává s venkovní výukou. Paní učitelka Severní ve své výuce s pojmem roční cyklus nepracuje, jelikož je, dle jejího názoru, příliš abstraktní. Tuto skutečnost nám potvrzuje také pozorování z výuky, kdy ani jednou tento pojem nepoužila. Spíše dětem říká pojmy – jaro, léto, podzim, zima, roční období. Obecně se ve své praxi s výrazem *roční cyklus*, jak uvedla v rozhovoru, spíše nesetkala. Termíny pro ni nejsou ve výuce až tak důležité. Výraz *roční cyklus* není zmíněn ani v ŠVP školy, kde paní učitelka vyučuje. V ŠVP školy se vyskytuje, že žák “... využívá časové údaje při řešení různých situací v denním životě, rozlišuje děj v minulosti, přítomnosti a budoucnosti.” (ŠVP, 2016). Jde tedy hlavně o orientaci v čase a časovém řádu – určování času, kalendář, režim dne, roční období apod.

Z rozhovoru vyplynulo, že je pro paní učitelku Severní důležité, aby si žáci roční cyklus nejprve zažili, a pak ho teprve pojmenovali. Tato skutečnost se také projevuje v její výuce, která odráží výukový program *Začít spolu*, pro nějž je zážitková výuka charakteristická.

Témata zařazená na 1. stupni ZŠ

Do této oblasti paní učitelka zařazuje témata, jako jsou právě roční období, zvyky a lidové tradice a také historické a dějinné události. Největší důraz pak paní učitelka klade na témata, která jsou aktuální. Pokud je nějaký význačný den či svátek, vždy ho do výuky zařadí, aby ho žákům představila a vysvětlila proč je slaven a v čem tkví jeho významnost.

²⁸ Výzkum byl prováděn v kalendářním/školním roce 2019/2020.

To dokládá např. pozorování ze zařazené hodiny na téma *17. listopad*. V této hodině se paní učitelka snažila žákům skrze výrazy *svoboda, láska, odvaha, lež, útisk, hloupost, pravda, štěstí, bezpráví, závist, strach* přiblížit pojem *svoboda*, co toto slovo znamená, co znamená svobodně se rozhodovat a žít ve svobodě. Na druhé straně pak, co představují pojmy *útlak* a *bezpráví*.

Témata do ročníků řadí paní učitelka následujícím způsobem. V první ročníku zařazuje střídání ročních období a přírodní děje v rámci ročních období, včetně zvířat a rostlin a pozorování zvířat a rostlin, pozorování klíčení apod. V druhém ročníku k ročním obdobím připojí zvyky a lidové tradice, ve vyšších ročnících pak staví na již naučené látce, občas přiřadí i něco dle učebnice, ale více méně následuje přírodní rytmus, což se zrcadlí i ve výuce, kterou realizuje na školní zahradě. S žáky pak také probírá historické učivo, které je náplní spíše čtvrtého a pátého ročníku, ale jak jsem již zmínila, pokud se vyskytne nějaký významný den, zařadí učivo týkající se této události i dříve, např. již v prvním ročníku. Toto řazení se shoduje s uspořádáním témat v ŠVP školy, ve které paní učitelka učí.

Nejvíce si klade za cíl na vybraných tématech žáky naučit vnímat souvislosti – jak některé děje mohou vyvolat jiné a jak se navzájem ovlivňují. Chce žákům ukázat, že se události či procesy mohou pravidelně opakovat a tvoří tak cykly, které se opakují stále dokola. Jak zmínila, právě pochopení cykličnosti dějů, a naopak linearita jiných je pro děti nejabstraktnější. Snahu paní učitelky ilustrovat cyklicitu a linearitu dějů jsem měla možnost vidět v hodině zaměřené na téma *Čas*. Paní učitelka žákům vyobrazila prostřednictvím paralely rostoucího stromu a našeho vývoje vývoj lineární. Cykličnost dějů se paní učitelka naopak snažila žákům přiblížit na modelu hodin, které ukazují stále stejné hodiny nezávisle na dni či roce nebo staletí.

Čas

Pojem *čas* vnímá jako úzce spojen s ročním cyklem. Již na začátku školní docházky se žáci musí umět v čase orientovat – tím má na mysli schopnost žáka orientovat se v rozvrhu hodin či denním harmonogramu. Zde paní učitelka spatřuje již určitou orientaci v čase a dává ji do souvislosti s ročním cyklem, jelikož i školní cyklus na ten roční navazuje.

S pojmem *čas* žáky ale seznamuje až ve druhém pololetí první třídy, i když ho vnímají a zmiňují již před tím. Do té doby si žáci osvojí znalost číslic a cyklení událostí a pak je,

dle paní učitelky, správný čas začít pracovat s pojmem *čas* jako takovým. V hodině pak užívá rovnou tento termín, což bylo možné pozorovat přímo v hodině na téma *Čas*, kde paní učitelka v ranním dopise (viz níže) napsala hádanku, která měla odkazovat na pojem *čas*.

Ranní dopis:

DOBŘE R_N_,

DNES K NÁM PŘIJDE HOST, KTERÝ NIKDY NENÍ VIDĚT, A PŘITOM JE S VÁMI
UŽ OD NAROZENÍ.

PŠŠŠŠŠT! TŘEBA HO USLYŠÍME!

Jak žáci sami pojem *čas* odhalili, ilustruji na úseku z vyučovací hodiny (viz níže), ve kterém si můžeme všimnout i zapojení pojmů: *roční období, rok, měsíce, týden, den*, které s pojmy *čas* a *roční cyklus* také souvisí.

Paní učitelka <i>Severní</i>	Žáci
<p>„Co je to tedy za hosta, děti?“ „Kdo už na to přišel, kdo to objevil?“</p> <p>„Děkuji, slyším, že čas se nám tu objevil dvakrát. Kdo si myslí, že je to: „Anděl.“ „Život.“ „Jméno.“ „Čas.“ „Děti, já vám dám náповědu, to slovo začíná na písmeno „Č“! „Ano! Výborně!“ Paní učitelka na tabuli napíše slovo čas do bubliny. K němu připojí výrazy: rok, měsíce, týden, den. Podá žákům instrukci. „Co vás ještě napadá ke slovu „čas“?“</p> <p>„Ano, počasí a jak se nám to počasí v roce mění? Na čem je to závislé, to jaké počasí je?“ „A kdy padá listí?“</p>	<p>Žák: „Čas!“ Návrhy žáků: „Anděl.“ „Čas.“ „Život.“ „Jméno.“ „Čas.“ Žáci ohlašují souhlas nebo nesouhlas gestem.</p> <p>Všichni: „Čas!“</p> <p>Diktují: „Počasí!“ „Včera už trochu sněžilo a taky padá listí!“</p> <p>Sborově: „Na podzim“</p>

„A kdy padá sníh?“ „Napadne nás nějaké slovo, když říkáme zima, podzim...?“ „Jaká jsou ta další? Kdo mi poradí?“ Vyvolává žáky. Zapiše do myšlenkové mapy roční období a jejich názvy.	„V zimě!“ Žák: „Období!“ Žáci postupně: „Léto.“ „Jaro.“
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------

V ŠVP školy bychom pojem *čas* našli v předmětu *Prvouka*, v prvním období, které odpovídá prvnímu až třetímu ročníku primárního vzdělávání. Není přesně stanoven ročník, ve kterém se žák s pojmem jako takovým seznamuje, což otevírá možnosti volného uspořádání učiva učitelem v návaznosti na logiku řazení probírané látky či učebnice. Na základě pozorované hodiny s touto tematikou můžeme říci, že paní učitelka *Severní* zařadila tento pojem okrajově již v prvním pololetí prvního ročníku. Zatím se ale jedná, jak vyplynulo z pozorování, spíše o poznání, nikoliv úplné pochopení rozdílu lineární versus cyklický čas. K cyklicitě času se paní učitelka taktéž vrátila v hodině na téma *Advent a Vánoce*, kdy žáci správně poznamenávali, že se Vánoce opakují každý rok. K úplnému rozlišení těchto pojmů s žáky dospějí až ve vyšších ročnících – čtvrtém a pátém, kdy pracují s časovými osami a je již zřejmé, že některé děje se opakují a jiné události jsou nevratné. Myslí si však, že toto mohou pochopit již v první třídě, např. událost úmrtí.

Jak již bylo zmíněno, plynutí času se paní učitelce nejlépe vyobrazuje na modelu hodinového ciferníku. Práci s hodinovým ciferníkem jsem pozorovala v hodině věnované tematice *Čas*. Paní učitelka zde hodiny použila jako nápovědu, když žáci luštili hádanku z ranního dopisu. Hodinový ciferník jí pak byl také nápomocen, když v téže hodině chtěla vyobrazit plynutí času v roce a roční cyklus jako nekonečný, stále se opakující kruh (viz rozhovor z vyučovací jednotky na téma *Čas* níže).

Paní učitelka <i>Severní</i>	Žáci
Shrne vše, co si na tabuli napsali minulou hodinu. Ptá se: „Napadlo by vás ještě něco ke slovu „rok?“ „Aha, tebe napadá, že zvířata chodí spát,	Žáci: „Že zvířata chodí spát.“

<p>jako zimní spánek třeba. Prima.“</p> <p>„Ano, narozeniny, píšu.“</p> <p>„Jako další měsíc, tak já je tady jen naznačím.“</p> <p>„Co to znamená, že děti rostou?“</p> <p>„Prima! Ještě něco vás napadá? Třeba hned ze začátku dnešních hodin?“</p> <p>„A co vás napadá k hodinám?“</p> <p>„Prima, co na nich ubíhá, na těch hodinách?“</p> <p>„Koukněte se na naše hodiny tady ve třídě, co se na těch hodinách děje? Vidíte vteřinovou ručičku?“</p> <p>Jde k hodinám a ukazuje vteřinovou ručičku.</p> <p>„A kam?“</p> <p>„A jaký nám vytváří útvar?“</p> <p>„Postavme se teď všichni. Hezky vydechneme jako mašinky, prima, a uděláme si z našich rukou hodinové ručičky.“</p> <p>„Jaký útvar jsme kreslili?“</p> <p>„Děti! A co se stane, když dojedou ručičky na konec toho kruhu? Zastaví se ty ručičky?“</p> <p>„A co tedy?“</p> <p>„Ano! Když skončí prosinec, skončí rok, co se děje pak?“</p> <p>„A co to znamená, že je zase leden? Copak nám lednem začíná?“</p> <p>„Přesně tak, nový rok, končí tedy ten čas někdy, děti?“</p>	<p>„Mám narozeniny!“</p> <p>„Prosinec.“</p> <p>„A že děti rostou...“</p> <p>„Že jsme starší.“</p> <p>„Hodiny!“</p> <p>Žáci:</p> <p>„Ručičky.“</p> <p>„Hodiny.“</p> <p>„Škola.“</p> <p>„Mají čísla.“</p> <p>„Mají rytmus“</p> <p>„Metronom.“</p> <p>„Minuty!“</p> <p>„Vteřiny.“</p> <p>„Hodiny.“</p> <p>„Půlhodiny!“</p> <p>„Jsou na kostele!“</p> <p>„Točí se!“</p> <p>„Doprava!“</p> <p>„Kruh!“ Volají žáci přes sebe.</p> <p>Žáci stojí a simulují hodiny, pak k tomu přidávají i pravidelný zvuk hodin.“</p> <p>Sborově:</p> <p>„Kruh!“</p> <p>„Neee!“</p> <p>Žák: „Udělají další kolo!“</p> <p>Žák: „Pak je leden!“</p> <p>Žák: „Další rok!“</p> <p>Většina: „Neee!“ „Běží dál!“</p> <p>Žák: „Zeměkoule se také točí!“</p> <p>Žák: „Protože máme den a noc.“</p> <p>Většina: „Ano!“, „Jo, to říkal tat'ka!“</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>„Přesně tak, my rosteme a stárneme, ale zároveň se čas pořád točí do kola, jako na těch hodinách, jako roční období a jako měsíce, jak jste řekli.“</p> <p>„Zeměkoule se prý také točí, říká Kuba, je to tak? Nemá to něco společného s časem?“</p> <p>„Aha, takže Miky chce říct, že díky tomu, že se země otáčí, máme den a noc, souhlasíme?“</p> <p>Píše to do pojmové mapy.</p>	
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Zastává také názor, že žáci plynutí času nejlépe poznají právě ve škole na každodenních aktivitách a opakujících se běžných činnostech. Toto mínění se překrývá s informací ve školním vzdělávacím programu – že se žáci mají v rámci *Prvouky* naučit orientovat v prostředí školy, což zahrnuje i její časový řád.

Výukové materiály a aktivity

Paní učitelka Severní propojuje výuku témat z oblasti ročního cyklu hojně s výukou v terénu a s manipulativy. Dle ročního období a přírodních dějů pak realizuje příznačná témata. Výuku často vystavuje na centrech aktivit, kde jedno téma zastřešuje celé dopoledne, tedy hodiny matematiky, čtení a psaní, věd a objevů (prvouka) a výtvarné dílny. Paní učitelka příliš neuznává pracovní listy. Vnímá je spíše jako výplň času a to jí nepřipadá jako smysluplná výuka. V hodinách využívá pracovní sešit, který je spojen dohromady s učebnicí, ale nepředstavuje pro ni „dogma“, jak sama uvedla. S oporou v této učebnici pak také někdy vytváří jmenovaná centra aktivit.

Velmi ráda využívá jakákoliv manipulativa, aby si žáci věci vyzkoušeli a zažili na vlastní kůži. To můžeme dokladovat i na pozorování hodiny s tématem *Čas*. Žáci zde manipulovali s kruhovým modelem, který byl rozdělen na čtvrtiny, a jeho složením u žáků došlo k pochopení, že každá čtvrtina je reprezentantem jednoho ročního období, která dohromady tvoří celý rok (viz Obrázek 1, 2). Rok je pak symbolicky vyobrazen kruhem – tedy cyklem. Již zmiňované učení se na „vlastní kůži“ reprezentuje taktéž terénní výuka, ve které paní učitelka spatřuje obrovskou nosnost. V terénu je podle ní nejdůležitější zadat žákům badatelský úkol, na kterém mohou pracovat. Přínosné jí také připadá, když žáci mohou něco tvořit, třeba i v týmu, aby posílila jejich schopnost kooperace.

Ve své výuce využívá paní učitelka se zálibou hudbu – ať už jako podkres nebo doplnění nějakého historického období. Zapojení hudby do výuky jsem pozorovala v hodině na téma *Čas*. Paní učitelka pustila na začátku hodiny po přečtení ranního dopisu jako lehkou nápovědu v podobě poslechu hudby – Joseph Haydn: *Symfonie D-dur – Hodiny*. Následně žákům položila otázku, co žáci v hudbě slyší. Žáci měli uhodnout, že se jedná o hodiny – čas, a tím odhalit téma hodiny.

Ráda dětem na interaktivní tabuli ukazuje obrázky nebo pouští videa, která doplňují probíranou látku. Sama pak ale dodala, že audiovizuální podklady nyní v hodinách již tolik nevyužívá jako dřív.

Opravdu velmi ráda zařazuje do výuky exkurze či nabídku muzejní edukace. Zmínila například výstavu Petra Síse: *O létání a jiných snech* v centru současného umění DOX. Dále s dětmi často navštěvuje Umělecko-průmyslové muzeum nebo Národní galerii. Po návratu z muzejní edukace či exkurze se vždy s dětmi ještě k tématu vrací zejména povídáním o zážitcích v kruhu a paní učitelka žákům klade otázky, které se vztahují k tomu, co bylo na výstavě či exkurzi. Toto opakování a shrnutí je pro ni velmi důležité.

Mezipředmětové vztahy

Prvky z oblasti cyklu roku se paní učitelka snaží vnášet i do jiných předmětů než jen do prvouky. Tuto snahu paní učitelky také podtrhuje školní vzdělávací program, ve kterém je uvedeno, že přesah předmětu *Prvouka* míří i do předmětů jako je: *Matematika, Český jazyk, Hudební výchova, Výtvarná výchova, Pracovní činnosti a Tělesná výchova*. Paní učitelka tedy jedná v souvislosti s vazbou na kurikulární dokument, kterým se řídí výchovně-vzdělávací proces školy. Sama ale podotkla, že velmi záleží na tom, kolik času zrovna na učivo mají a jak moc si může „dovolit“ ve výuce „experimentovat“. Nejvíce toto propojení spatřuje ve své práci v centrech aktivit, kde si stanoví jedno téma, které dohromady integruje ostatní předměty. Přínos v propojování předmětů vidí paní učitelka Severní hlavně v motivaci dětí. Pro děti je pak, dle jejích slov, příjemnější, že se pohybují v tématu, které jim paní učitelka nastolila v komplexnějším měřítku. Ze slov paní učitelky můžeme tedy vyvodit, že žáci propojenost předmětů vnímají a dokonce ji kvitují.

Transkript celého rozhovoru s paní učitelkou Severní je přiložen na konci práce (viz Příloha 9). V přílohách je také možné nahlédnout do záznamů z pozorovaných hodin (viz Příloha 3 – 5).

Pan učitel Náměstní

Roční cyklus

Pan učitel Náměstní v rozhoru uvedl, že si pod pojmem *roční cyklus* nejvíce vybaví čtyři knížky, které nesou název: *Jaro, Léto, Podzim, Zima*. Tyto knihy pro něj byly velmi důležité na počátku jeho učitelské profese, jelikož se již tehdy zamýšlel nad tím, jak chce s dětmi prožívat čas ve škole mimo předepsané kurikulum. Sousedství *roční cyklus* pan učitel ve výuce, stejně jako paní učitelka Severní, příliš nepoužívá. Provádí však na začátku každého dne rituál, ve kterém si s žáky poví, kolikátého je - datum, jaký je měsíc, jaký je den a jaké je roční období, a tím jsou přímo uvnitř ročního cyklu. Tento rituál jsem měla možnost pozorovat na začátku každé sledované vyučovací jednotky. S pojmem *roční cyklus* se pan učitel v praxi již setkal, ve vyučování však spíše se souslovím roční doby.

Témata zařazená na 1. stupni ZŠ

Do oblasti *roční cyklus* by pan učitel na prvním stupni základní školy zařadil naprosto vše, co se týká času, který prožíváme – to, co se týká jednotlivých dětí ve třídě, celospolečenská témata nebo celospolečenské události, které jsou kolem nás a věci, které mají přesah nad všemi kulturami.

Těžištěm jeho výuky jsou témata společenskovední, která v sobě zahrnují oblast veškerých pravidel a společné možnosti žít na této zemi. Konkrétně jsou to pak jednotlivé svátky, u nichž je dle pana učitele velmi důležité znát základ, kořeny, význam a původ. Dle slov pana učitele pak díky tomuto porozumění můžeme vysvětlit i mnohé souvislosti, které se zdánlivě těchto svátků netýkají, ale souvisí se vzájemným společenským respektem lidí v rámci společenského soužití, které, jak dodal, vyústí ve vzájemnou úctu člověka k člověku. Tuto snahu pan učitel Náměstní projevil i na pozorované vyučovací hodině s tématem *17. listopad*, kdy se pan učitel snažil prostřednictvím dobových záznamů (fotografií) a klíčových pojmů - Občanské fórum, státní hymna či heslo „Máme holé ruce“, zprostředkovat žákům náladu a atmosféru Sametové revoluce. Prostřednictvím toho chtěl pan učitel žáky dovést k pochopení pojmů „svoboda“ a „bezpráví“.

Ve školním vzdělávacím programu školy, na které pan učitel Náměstní učí, se témata ročního cyklu nejvíce odráží v oblasti *Společnost* v tzv. *spirálách* s názvy *Dědictví minulosti*, kde je zastoupen jako témata *zvyky a tradice* a spirále *Orientace v čase* v podobě tématu „orientace v časovém běhu“. Zmínka o významných svátcích a výročích či ročních

obdobích v kurikulu školy zcela chybí, pan učitel je i přes tuto skutečnost ve své výuce akcentuje.

Ohledně rozvrstvení učiva do jednotlivých ročníků si pan učitel myslí, že by se měly svátky a významné události s dětmi prožívat bez ohledu na jejich věk, mění se pouze slovní zásoba – tedy termíny, které používáme. Nakonec shrnul ve své odpovědi, že se témata ve všech ročnících prakticky opakují, jen se postupně přidávají informace dle věku žáků. Tuto informaci podtrhuje také souhrnné označení jednotlivých kategorií ve vyučovacích oblastech v rámci školního vzdělávacího programu termínem *spirála*. Pojmenování „spirála“ odkazuje na neustálé cyklení témat, která jsou v průběhu let doplňována informacemi adekvátními vzhledem k věkové kategorii žáků.

Pan učitel na vybraných tématech chce nejvíce, aby žáci pochopili smysl jednotlivých svátků a byli schopni zařadit je do nějaké škály - svátky, které jsou spojené s přírodním cyklem, s opakováním ročních dob nebo svátky s historicky podloženou událostí, a tak je informovat o místě a zemi, kde se narodili a kde žijí.

Čas

Dle názoru pana učitele pojem *čas* jednoznačně s tematikou ročního cyklu souvisí. Pan učitel říká, že tento pojem či výraz žáci znají již v době nástupu do školy. Různí se však představy jednotlivých žáků. Pro žáky jsou však představy o pojmu *čas* v tomto období ještě značně abstraktní. Ve výuce ho ale používá zcela běžně, žáci taktéž. Ve školním kurikulu je pojem *čas* zmíněn ve spirále s názvem *Orientace v čase*. Blíže však o čase již není nic uvedeno, můžeme se tedy domnívat, že jde o ponechání rozhodnutí o zařazení informací na učitelích s přihlédnutím k náplni učebnic.

Plynutí času se panu učiteli nejlépe vyobrazuje na kontrastu plynutí všedních dní a svátků, které se cyklicky opakují každý rok. Školní pomůckou pro pochopení plynutí času se u pana učitele stal pracovní kalendář, který pan učitel pro děti vytváří každý rok a který představuje pro něj i pro žáky pomyslnou osu školního roku. Ideu plynutí času žákům tedy nejraději přibližuje pomocí kalendáře (pracovního i běžného). Kalendář je také vždy připravený na tabuli (viz Obrázek 3, 4). Na začátku každé hodiny, jak již bylo výše zmíněno, s ním pan učitel s dětmi pracuje.

Cykličnost a linearitu času dle názoru pana učitele samy děti chápou již v prvním ročníku. Nejlépe si s dětmi vyobrazují cyklicitu na Vánocích nebo prázdninách, které zažívají každý rok a když uplynou, mohou se na ně těšit zas. To jsem měla možnost také pozorovat při tematickém dopoledni s názvem *Advent a Vánoce*, kdy žáci s panem učitelem pekli vánočku. Při této příležitosti pan učitel na konci celého vyučovacího bloku žákům zdůraznil, že se příští rok zase sejdou na pečení vánočky před Vánoci. Ve vyučovací hodině s tématem *Čas* zdůrazňoval pan učitel cyklicitu v opakování dnů v týdnu a týdnů v měsíci. Práci pana učitele s pojmy – *měsíc*, *týden*, *den* ilustruji na ukázce úseku pozorované hodiny (viz níže).

Popis aktivity	Pan učitel Náměstní	Žáci
<p>Řazení měsíců Na lístečkách jsou napsány měsíce, které jsou v roce. Ty jsou rozhozeny po koberci. Úkolem je seřadit je, jak jdou za sebou chronologicky.</p>	<p>Pan učitel došel pro papírky, na kterých má napsané měsíce. Papírky vyhodil do vzduchu a žáci mají za úkol správně seřadit, jak měsíce za sebou.</p> <p>Při kontrole se pan učitel snažil zapojit každého. Kladl otázky typu:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jaký měsíc je po Lednu, jaký je 6. Měsíc? 2. Do jakého ročního období patří červen? 3. Kolik máme ročních období? Jaká to jsou? <p>Následně pan učitel poprosil 1 žáka, aby udělal hvězdičku na ten měsíc, který si myslí, že právě je. Ostatní děti měli za úkol kontrolovat. Tento měsíc dále společně zařadili do ročního období. Nahlas celá třída opakuje, jak jdou měsíce za sebou. Pan učitel pak ještě jednou papírky zamíchal a tentokrát je řadili společně – Vždy umístili jeden papírek a všichni nahlas řekli název</p>	<p>Žáci společně seřadili měsíce do sloupce, jak jdou za sebou. Následovala společná kontrola.</p> <p>Žáci přemýšlí nad tím, jaký je nyní měsíc a do jakého ročního období tento měsíc patří. Žáci řadili za sebe roční období a opakovali jejich názvy.</p>

	<p>měsíce, pak přidali další a zopakovali ty 2 a takto až do konce.</p> <p>Na konci aktivity se pan učitel dětí zeptal:</p> <p>„Jaký máme dnes den?“</p> <p>„Správně!“ „Jaký bude den za týden?“</p> <p>„Ano, správně!“ „Jaký máme měsíc?“</p> <p>„Výborně! A jaký bude měsíc touto dobou za rok?“</p> <p>„Když nyní máme říjen, tak příští rok touto dobou bude...?“</p> <p>„Výborně!“ „A opakují se tyto dny a týdny a měsíce takhle každý rok?“</p> <p>Pan učitel vezme do ruky kalendář a snaží se žákům na kalendáři ukázat, že se opravdu dny, týdny a měsíce každý rok opakují. Tím se jim také snažil přiblížit roční cyklus.</p>	<p>„Úterý“ „Úterý!!“ „Pondělí!“ „Nééé, úterý!“ „Zase úterý!“ „Říjen!“</p> <p>Žáci nevědí...</p> <p>Jeden žák odpoví: „Zase říjen!“</p> <p>Žáci nevědí...</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tím pan učitel dospěl ke skutečnosti, že se v roce měsíce cyklicky opakují, stejně tak pak týdny v měsících a dny v týdnech. Linearitu pak, jak popsal sám pan učitel, žáci začínají chápat hlavně ve vyšších ročnících (4. a 5.) na historickém vývoji a dějinném učivu. Vzhledem k tomu, že vyučuje nižší ročníky prvního stupně ZŠ (1. - 3.), s žáky se zaměřuje spíše čas cyklický.

Výukové materiály a aktivity

V hodinách pan učitel pracuje s učebnicí a obrazovými materiály, a to vše soustřeďuje na stránky pracovního kalendáře, který pro žáky vytváří. Pracovní kalendář (viz Obrázek 5,

6, 7) byl přítomen ve všech pozorovaných hodinách. Dále také poznamenal, že do hodin vnáší i nejrůznější „rekvizity“ daných svátků, jako např.: proutky na pomlázku, vajíčko na kraslici aj. Chtěl tím říci, že zažít si konkrétní svátek skrze výrobu jeho rekvizity pro žáky znamená více než vidět nějaký obrázek v učebnici.

Jako nejprínosnější činnost v rámci témat ročního cyklu vidí pan učitel v oslavě daného svátku tak, jak má doopravdy být. Zažít svátek hmatatelně i ve škole a uchovat si tuto zkušenost. Jeho záměrem je, aby žáci za sebou viděli konkrétní práci a její smysl, díky kterému jsou pak také schopni si těchto produktů činností více vážit. Při pozorování vyučovacího bloku *Advent a Vánoce* jsem měla možnost sledovat, jak se pan učitel snaží skrze činnost – pečení vánočky – přiblížit toto období, které je nedílnou součástí ročního cyklu tak, aby si ho žáci uchovali v paměti skrze zážitek.

Audiovizuální podporu do výuky pan učitel zařazuje, ale výrazně méně. Pouští žákům hudbu či různá videa prostřednictvím dataprojektoru pro dokreslení tématu. Jinak pracují spíše s tištěnými médii. Atmosféru často dokresluje také hrou na kytaru. V rámci hodiny se zaměřením na 17. listopad jsem měla možnost vidět pana učitele, jak hraje žákům píseň, která k 17. listopadu neodmyslitelně patří, jako např.: „Jednou budem dál“. Dále pak s žáky zpíval, pro dokreslení atmosféry, na začátku hodiny státní hymnu a na konci vyučování Svatováclavský chorál. Tím se, jak sám poznamenal, snažil v žácích vzbudit národní cítění a pochopení jejich národní identity. Toto jednání koresponduje i se školním kurikulem, kde je uvedeno, že jsou předměty o přírodě a společnosti vhodné k rozvoji občanské, sociální a personální kompetence.

Exkurze a programy, které nabízejí muzea, využívá ve svém vyučování značně. Dle jeho slov jezdí každý rok na nějaký zámek či hrad, taktéž navštěvují s žáky galerie a muzea. Není však příliš velkým milovníkem připravených exkurzí a raději si danou prohlídku, program pro žáky připraví sám. Po čas výzkumu s žáky nenavštívil žádnou exkurzi či muzeum, které by se k tématu pojilo. V každém případě navštěvuje se všemi svými třídami například tato místa spojená se sv. Václavem – tedy svátkem 28. 9. : Karlštejn, Starou Boleslav, Budeč nebo Svatováclavskou kapli na Pražském hradě. Po návštěvě exkurze, výstavy či muzea pak s žáky provede reflexi, ve které doznívají jejich zážitky. Nejčastěji v podobě vyprávění v Českém jazyce či výtvarnou expresí ve Výtvarné výchově nebo Pracovních činnostech.

Mezipředmětové vztahy

Jak sám pan učitel uvedl, toto téma prolíná napříč všemi předměty. Sám zapojuje témata i do jiných předmětů spíše ale tematicky nežli prakticky (slovní úlohy na zimní tematiku apod.). V momentě, kdy s dětmi realizuje nějaký dlouhodobější projekt např.: „Oslava Bedřicha Smetany“, promítá se tematika i do jiných vyučovacích předmětů. Toto téma zastřešilo následující vyučovací předměty: hudební výchovu, výtvarnou výchovu, český jazyk, ale i matematiku, a to například počítáním sedadel v Národním divadle. Spojitost přímo s ročním cyklem však v jiných předmět nenašel. Mezipředmětové vztahy také nejsou explicitně uvedeny v kurikulu školy, můžeme je však vycítit skrze uvedenou náplň tzv. *spirál*.

Přínos propojování ostatních předmětů a ročního cyklu vnímá nejvíce v tom, že specializace na konkrétní obory se dostaví u žáků již velmi brzy. Dle jeho mínění je tak velmi vzácné, že právě na prvním stupni můžeme následovat přírodu, čas a řídit sebe i výuku kalendářem. Tuto propojenost předmětů si dle pana učitele děti příliš neuvědomují, ale zcela jistě ji vnímají. A dle jeho názoru je pro ně takovéto spojování velmi efektivní, jelikož pak dokáží věci vnímat komplexněji a ne odděleně jako ve vyšších stupních vzdělávání.

Výuka v terénu je pro pana učitele také charakteristickým rysem. Vyráží s dětmi na konkrétní místa, která navštěvují v rámci vybraného tématu, aby jim zprostředkoval zážitek, díky kterému si pak události lépe představují. Tuto skutečnost také podporuje např.: náplň spirály *Vztah k přírodě*, kde je uvedeno jako tematická náplň budování vztahu k přírodě pobyt v přírodě či exkurze nebo návštěvy míst, které mohou nést i historický význam.

Transkript celého rozhovoru s panem učitelem Náměstním je přiložen na konci práce (viz Příloha 10) V přílohách je také možné nahlédnout do záznamů z pozorovaných hodin (viz Příloha 6 – 8).

6.6 Výzkumná zjištění

V této části práce jsou formulovány odpovědi na stanovené výzkumné otázky, které jsou výzkumem získány. Nejprve jsou zodpovězeny specifické výzkumné otázky a na závěr je formulována odpověď na otázku hlavní.

6.6.1 Specifické výzkumné otázky

Co učitelé na 1. stupni ZŠ rozumí pod souslovím Roční cyklus? (Co si učitelé 1. stupně představují pod souslovím roční cyklus?)

Oba dotazovaní učitelé se shodli na faktu, že pojem *roční cyklus* v praxi s žáky nepoužívají, jelikož je příliš abstraktní. Sami si pod tímto výrazem představí jednotlivá ročních období, zvyky a lidové tradice a také opakovatelnost některých dějů, ať již přírodních nebo společenských.

Tento fakt, že pojem prakticky „neexistuje“ ve školní praxi, byl nečekaný. Zároveň jsou z výpovědí učitelů důvody jeho absence zcela zřejmé a zcela pochopitelné. Jedná se například o přílišnou abstraktnost pojmu, preferenci zážitku z výuky před učením se termínů, požadavek pochopení jádra problematiky a až její následné pojmenovávání nebo o to, že by žáci pojem *roční cyklus* sami pro pojmenování této problematiky nevybrali – není pro ně přirozený a nemají ho v aktivní slovní zásobě.

Která témata podle učitelů na 1. stupni ZŠ patří do oblasti ročního cyklu a proč (co je cílem žáky naučit)?

Průnikem výpovědí obou učitelů se stala tato témata: roční období, témata, která jsou aktuální - význačný den či svátek, vše, co se týká času a prožívání dětí, přírodní procesy - přírodní cykly, které se opakují každoročně a díky nimž se proměňuje příroda i charakter svátků. Těžiště a cíl těchto témat představuje pro oba dotazované učitele touha po pochopení příčiny a důsledku určitých společenských, ale i přírodních dějů, pochopení vlastní národní identity, znalost důležitých historických mezníků a opakovatelnost svátků, jež jsou navázány na přírodu.

Prekvapující bylo, jaká ohromná shoda ve výběru témat u učitelů nastala. Každý je pojmenovával mírně odlišně, ale ukázalo se, že cíl mají zcela shodný.

Jakým způsobem učitelé na 1. stupni vybraná témata realizují ve výuce?

Shodou u obou případů je práce s manipulativy a zážitková výuka. Oba učitelé se snaží, aby žáci zažívali vybraná témata na vlastní kůži.

Pokud se jedná o přírodní cyklus – jde pak o práci v terénu, kterou hojně zařazuje spíše paní učitelka Severní, která do výuky zapojuje práci s přírodninami a reaguje ve své výuce velmi pružně např.: na změnu přírodních podmínek přizpůsobením výuky. Velký důraz klade právě na zařazování tematiky ročních dob, která se pak zrcadlí ve všech předmětech, čemuž nahrává i fakt, že vede svou výuku v duchu programu *Začít spolu*. Mohli bychom tedy říci, že se v její výuce odráží spíše přírodní a lidová vrstva roku. Paní učitelka využívá podklady z učebnice spíše zřídka, ráda reaguje na aktuální potřeby žáků a k tomu také přihlíží ve stavbě svých hodin. Hojně se v jejích hodinách vyskytují manipulativa a společná práce žáků na zastřešujícím tématu. Jako podporu výuky využívá paní učitelka také nabídku edukačních programů v muzeích, exkurze či výstavy, pokud mají jasný cíl a tematiku, která do výuky zapadá.

Výuka pana učitele Náměstního je pak spíše postavena na zařazování významných svátků do výuky. Velmi dobře to můžeme vidět na materiálu, který sám pro žáky každý rok tvoří – tedy pracovní kalendář, který akcentuje spíše slavnosti, které se rokem prolínají. U pana učitele jsou tedy více hmatatelnými vrstvami roku vrstvy církevní a občanská. V rámci slavení nejruznějších svátků můžeme pak také vidět vrstvu lidového roku, nejvíce však v tématech jako jsou Vánoce nebo Velikonoce. Pan učitel pracuje s učebnicí i pracovním sešitem – tyto média však předem komprimuje do pracovního kalendáře. V pracovním kalendáři pracuje většinou každý žák sám. Pro doplnění výuky rád využívá nejruznější exkurze, výstavy či výlety na zajímavá místa, program si však raději připraví pro děti sám v návaznosti na jejich pracovní kalendář.

Oba zkoumaní učitelé zařazují do výuky práci s texty či nejruznějšími vyprávěnými příběhy.

Tato otázka byla utvrzením v předpokladu, že každý z učitelů klade důraz na jinou vrstvu roku a na jiný typ výuky. Pan učitel má rád vše dopředu připravené a jasně dané, paní učitelka je ve výuce více spontánní a pružná, co se týče potřeb žáků. Témata zařazují oba stejná, avšak v jiném poměru. Pan učitel klade více důraz na státní svátky a kalendář, paní učitelka pracuje více s přírodou a jejím cyklem. Na to poukazují taktéž materiály, které

do hodin zařazují, a forma práce, která se v hodinách častěji objevuje. U pana učitele žáci pracují spíše samostatně, společně pak v případě, že se jedná o nějaký úkol na výletě, exkurzi či výstavě. Paní učitelka naopak více zařazuje práci ve skupinách a kooperativní činnosti.

Začleňují učitele na 1. stupni ZŠ témata z oblasti ročního cyklu i do jiných předmětů, než je Člověk a jeho svět?

Na základě pozorování lze říci, že v oblasti *Člověk a jeho svět* propojuje paní učitelka Severní na rozdíl od pana učitele Náměstního ve své výuce různé předměty jedním tématem více, jelikož do vyučování zařazuje centra aktivit, která sama o sobě integrují předměty v rámci jednoho tématu. Sama však přiznala, že v klasické výuce ponechává cyklus roku spíše do Prvouky. Cyklus roku jako takový se pak promítá v jiných předmětech hlavně ve venkovní výuce, kdy žáci v matematice počítají např. s kaštany, listy ze stromů a podobně, dle příznačné roční doby. Pan učitel zařazuje tematiku ročních období i do jiných předmětů, vždy však jen např. jako téma básně, slovní úlohy apod. Nejvíce se ročnímu cyklu věnuje v Prvouce. Oba se shodují, že začleňování témat ročního cyklu je nejvhodnější do předmětů výtvarná výchova a pracovní činnosti. Možná integrace totiž vychází z podstaty těchto vyučovacích předmětů.

Odpověď na tuto otázku byla nejvíce překvapivá. Oba učitelé příliš neintegrují tematiku i do jiných předmětů, toto zjištění se s původní domněnkou neshoduje.

6.6.2 Hlavní výzkumná otázka

Jakým způsobem pojmají učitelé témata vztahující se k ročnímu cyklu ve výuce na 1. stupni ZŠ?

Celkově bychom tedy mohli shrnout způsob pojmání tematiky ročního cyklu těchto učitelů následovně: Učitelé operují s ročním cyklem, ne však s tímto pojmem, nejvíce v rámci vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět*. Jejich snahou je zařazovat tematiku i do jiných předmětů, avšak v momentě, kdy mají na tuto integraci prostor a čas. Největší prostor je pro propojování předmětů v rámci výuky v centrech, které již ze své podstaty umožňují integraci jako takovou.

Nejraději čerpají učitelé informace v této oblasti z vlastních vyrobených materiálů, jako podpora jim pak slouží učebnice či pracovní sešit, které však nejsou pro vyučování klíčovými.

Výuku doplňují nejrůznějšími exkurzemi, výstavami či výlety, které se k tématu váží. Zde dochází k rozdílům mezi zkoumanými učiteli. Pan učitel Náměstní si i pro exkurze, výstavy či výlety rád vytváří materiál sám, zatímco paní učitelka Severní využívá i nabídku již hotových programů, pokud zapadají do konceptu probíraného učiva.

Témata, která nejvíce korespondují s tematikou cyklu roku, jsou pro tyto učitele následující – roční období, svátky a důležitá výročí a čas, který je v prvním ročníku pojímán spíše cyklicky.

Roční cyklus vybízí učitele k práci v terénu. U obou učitelů však není pravidlem, že venkovní výuka probíhá i mimo exkurze či výlety. Každý z učitelů akcentuje ve svém vyučování jinou vrstvu roku – pro pana učitele je těžištěm spíše občanská a církevní, paní učitelka zařazuje spíše přírodní a lidovou. Cíl výuky v této oblasti mají společný, jak bylo již uvedeno výše – *„pochopení příčiny a důsledku určitých společenských, ale i přírodních dějů, pochopení vlastní národní identity, znalost důležitých historických mezníků a opakovatelnost svátků, jež jsou navázány na přírodu“*.

Mohli bychom tedy říci, že způsob pojímání témat vztahujících se k ročnímu cyklu ve výuce na 1. stupni ZŠ je u paní učitelky Severní spíše souznění s přírodou či napojení na tento přírodní cyklus a jeho následování. Pan učitel Náměstní se zaměřuje spíše na občanskou vrstvu roku, tedy orientaci v kalendáriu a významných událostech.

Diskuse

Ve výzkumném šetření byla získána data, která umožnila zodpovězení specifických výzkumných otázek a skrze ně pak i hlavní výzkumnou otázku. Tato data jsem se níže snažila konfrontovat s teoretickými východisky diplomové práce a zjistila jsem, že informace, které jsem ve výzkumu získala, navazují na teoretický podklad práce.

V problematice týkající se sousloví *roční cyklus* došlo k výzkumnému zjištění, že jej učitelé ve školní praxi nepoužívají. Tuto tezi potvrzuje také skutečnost, že se v nynějším kurikulu, které je závazné pro všechny české školy, pojem *roční cyklus* taktéž nevyskytuje. Učitelé drží spíše tzv. fenologického pojetí výuky, které popsal např. Podroužek (1999), jak je uvedeno v teoretické části práce. Tento fakt je patrný hlavně z vyučovacího stylu zkoumaných učitelů, jež jsem měla možnost sledovat v pozorovaných hodinách. Podstatou fenologického pojetí výuky je, jak uvádí Podroužek (1999), návaznost vyučovacího předmětu na střídání ročních období, tedy ročních cyklů. V souladu s touto skutečností je zejména fakt, že se vybraní učitelé v hodinách snaží zajišťovat snazší a komplexnější pochopení přírodních a společenských jevů za pomoci integrace předmětů v rámci jednoho tématu. Zejména pak pochopení příčiny a důsledku určitých společenských, ale i přírodních dějů, pochopení vlastní národní identity, znalost důležitých historických mezníků a opakovatelnost svátků, jež jsou navázány na přírodu. Tato integrace je, jak zmiňuji v teoretické části práce dle Krejčové a Poche - Kargerové (2003), příznačná zejména pro vyučovací program *Začít spolu*, který je evidentní v hodinách paní učitelky Severní.

Z výzkumu též vyplynulo, že témata, která dle učitelů do oblasti *roční cyklus* patří, jsou hlavně: roční období, význačné dny či svátky a vše, co se týká času a prožívání dětí v přírodě a společnosti. Zmiňovaná témata korespondují s obsahem vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět*, blíže popsané v RVP ZV.

Na základě pozorovaných hodin jsem vyhodnotila, že realizace témat z oblasti *roční cyklus* je v hodinách obou učitelů velmi různorodá. Společným jmenovatelem ve výuce zmiňovaných učitelů se staly pojmy: zážitková výuka a práce s manipulativy. Tyto pojmy jsou, jak uvádí Krejčová a Poche – Kargerová (2003), charakteristickými pro integrovanou tematickou výuku a hlavně pak pro vyučovací program *Začít spolu*. Jak sami učitelé uvedli v rozhovorech, „zážitek na vlastní kůži“ je pro ně ve vzdělávání velmi důležitý.

Z odborné literatury (např.: Krejčová, Poche - Kargerová (2003); Spilková (2005)) je patrné, že výuka v rámci vyučovacího programu *Začít spolu* je více otevřena propojování vyučovacích předmětů jedním tématem. V rámci výzkumného šetření – porovnání pozorovaných hodin obou učitelů - jsem dospěla ke stejnému závěru.

Práci učitelů v souvislosti s tematikou ročního cyklu bychom v případě paní učitelky Severní mohli shrnout jako souznění s přírodním cyklem a jeho následování, tedy nejvíce přírodní vrstvu roku - tzv. rok přírodní, o kterém pojednává např.: Kaufmannová – Huberová (1998) či Adam (1994/1998) kteří jsou v práci zmíněni. Pan učitel Náměstní se více orientuje na civilní vrstvu roku, tedy tzv. „občanský rok“, který např.: Lnghammerová (2004) popisuje, jako že informuje o důležitých meznících v současném životě lidí. Přesně na to se ve svých hodinách pan učitel Náměstní orientuje.

Závěr

Předkládaná diplomová práce se věnuje problematice ročního cyklu a jeho praktického zařazení do výuky na prvním stupni ZŠ.

V teoretické části práce byl nastíněn historický kontext výuky předmětů o přírodě a společnosti od středověku až do současnosti. S oporou odborné literatury bylo v práci definováno, co je to rok a jeho vrstvy, taktéž čas v rámci ročního cyklu, který s tématy z této oblasti úzce souvisí. Teoretická část práce též obsahuje kapitolu, která se věnuje vývojovým specifickým žáků na prvním stupni základní školy a část o didaktických postupech, metodách a prostředcích, které jsou vhodné ke zprostředkování obsahu témat zrcadlících cyklus roku.

Cílem empirické části práce bylo zachytit a popsat, jakým způsobem pojmají učitelé na prvním stupni základní školy témata vztahující se k ročnímu cyklu ve výuce. Vzhledem k povaze práce byl vybrán kvalitativní přístup, který měl umožnit hlubší vhled do problematiky. Jelikož se podařilo získat odpovědi na výzkumné otázky, ze kterých je možné vyvodit, jakým způsobem učitelé pojmají témata vztahující se k ročnímu cyklu ve výuce na 1. stupni ZŠ, lze považovat tento výběr za vhodný.

Empirická část práce přinesla následující zjištění. Výzkumná otázka, jež se zabývala tématy patřícími do oblasti *roční cyklus*, přinesla očekávané odpovědi. Oba zkoumaní učitelé se shodovali ve vybraných tématech, která do oblasti ročního cyklu zařazují. Těmito tématy jsou: roční období, přírodní procesy, významné dny a svátky a dále vše, co se týká vnímání času a prožitků dětí v souvislosti s vnímáním času. Hlavním cílem, dle zkoumaných učitelů, při výuce je naučit žáky chápat souvislosti mezi určitými ději, odvodit jejich možné příčiny a následky, podpořit pocit národní identity žáků znalostí důležitých historických mezníků a poznat opakovatelnost a konečnost některých dějů společenských i přírodních. Otázka, jež mířila na způsob, jakým učitelé tato témata ve výuce realizují, zprostředkovala odpovědi, které byly, vzhledem k charakteristickým rysům výuky jednotlivých učitelů a teoretickému podkladu práce, též očekávané. Způsob zpracování jednotlivých témat je u učitelů různorodý a závislý na výukovém stylu konkrétního učitele. V prvním případě probíhá realizace skrze centra aktivit, v druhém případě skrze pracovní kalendář. Styčnými body u obou učitelů byly manipulativa, práce s textem a nejrůznějšími příběhy. Rozdílnost byla patrná ve vrstvách roku, na které se

učitelé ve výuce zaměřují, a s nimi spjatý je i styl výuky. Překvapivý byl fakt, že učitelé předměty v rámci této tematiky příliš nepropojují. Z výzkumu však vyplynulo, že je to nejvíce možné skrze centra aktivit, z jejichž podstaty integrace předmětů vyplývá. Největším těžištěm výuky témat spjatých s ročním cyklem jsou pak tedy předměty vycházející z vyučovací oblasti *Člověk a jeho svět*. Nečekaným zjištěním je, že učitelé pojem *roční cyklus* vůbec v praxi nepoužívají. Jediný pojem, který z této oblasti do výuky zařazují, je sousloví *roční doby*.

Na základě výsledků výzkumného šetření se domnívám, že všechny stanovené cíle tohoto výzkumu byly splněny.

Metody, kterými byl výzkum realizován, byly zvoleny vhodně. Polostrukturovaný hloubkový rozhovor dával možnost reagovat na odpovědi učitelů tak, aby bylo možné dobře porozumět jejich výpovědím. Taktéž velmi dobře doplňoval pozorování přímé pedagogické práce a analýzu materiálů, poněvadž pak měli učitelé možnost o materiálech hovořit a případně dodat kontext jejich užívání ve výuce.

Jak bylo již výše zmíněno v kapitole 6.3, bylo by zajímavé zahrnout do výzkumného šetření třetího respondenta z waldorfské školy pro dosažení širšího záběru zkoumání a následného porovnání s již zkoumanými subjekty. Toto zjištění otevírá možnost dalšího zkoumání a dokreslení otázky pojmání témat vztahujících se k ročnímu cyklu ve výuce na 1. stupni ZŠ.

Velmi cenným zjištěním tohoto výzkumu byl fakt, že dva zdánlivě velmi odlišní učitelé mohou mít mnoho společných výukových rysů. Zároveň jsem měla možnost poznat, že i když učitelé vyučují stejná témata, předávají a akcentují v rámci výuky každý své zkušenosti a svá osobní přesvědčení.

Vzhledem k tomu, že se oba zkoumaní učitelé snaží v rámci své výuky v dětech utvářet tzv. *velké myšlenky*, které je mohou formovat v dalším životním směřování, považuji způsob jejich výuky za velmi kvalitní a smysluplný. Žáci pak nezískávají jen kusé informace, ale utváří si hlubší vhled do fungování společnosti a chápání rozmanitostí a kontextů jednotlivých historických, sociálních a kulturních událostí a skutečností, což je potenciálním klíčem k pochopení světa jako celku.

Seznam použitých informačních zdrojů

Bibliografie

ADAM, Adolf, 1998. *Liturgický rok; historický vývoj a současná praxe*. Praha: Vyšehrad. ISBN 80-7021-269-1. Kapitola Struktura liturgického roku, s. 39–42.

BLÁHOVÁ, Marie, 2001. *Historická chronologie*. Praha: Libri. ISBN 80-7277-024-1.

COUFALOVÁ, Jana, 2006. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-958-0.

Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy. 2. vyd., 1983. Praha: SPN, Zájmové náklady.

FABIÁNKOVÁ, Bohumíra, 1995. *Didaktika prvouky*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-03-6

GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido

HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál ISBN 978-80-262-0982-9.

HRÁZDĚRA, Leonard, Jan MAZÁNEK a Albín Josef KUČERA, 1896. *Speciální methodika vyučování ve třídě elementární*. V Praze: F. Tempský

JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA, 2003. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. rozš. vyd. Brno: Paido, Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-062-X.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST, 2009. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ, 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.

KAUFMANN-HUBER, Gertrud, 1998. *Děti potřebují rituály*. Praha: Portál. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-203-3.

KIRSTE, Reinhard, Herbert SCHULTZE a Udo TWORUSCHKA, 2002. *Svátky světových náboženství*. Praha: Vyšehrad ISBN 80-7021-588-7.

KOMENSKÝ, Jan Amos, 1948. *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno: Komenium. Pedagogické klasobraní.

KOVALIK, Susan a Karen D. OLSEN, 1995. *Integrovaná tematická výuka: model*. Kroměříž: Spirála, Vzdělávání pro 21. století. ISBN 80-901873-0-7.

KOVALIKOVÁ, Susan, 1995. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 304 s. ISBN 80-901873-1-5.

KREJČOVÁ, Věra a Jana POCHE KARGEROVÁ, 2003. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, Step by step (Portál). ISBN 80-7178-695-0.

KUBÍNOVÁ, Marie, 2002. *Projekty ve vyučování matematice: cesta k tvořivosti a samostatnosti: [kapitoly z didaktiky matematiky]*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-088-9.

LANGHAMMEROVÁ, Jiřina, 2004. *Lidové zvyky: výroční obyčeje z Čech a Moravy*. Praha: Lidové noviny. ISBN 80-7106-525-0.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. (2006). *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

LECHTA, Viktor, ed., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.

Liturgický a pastorační kalendář Arcidiecéze Olomoucké 2012–2013, 2012. Olomouc: Matice cyrilometodějská s.r.o. ISBN 978-80-7266-378-1.

Normální učebné osnovy pro obecné (ludové) školy: výnos ministerstva školství a národní osvěty ze dne 10. července 1933, 1933. č. 67.311/33-I. Praha: Státní nakladatelství.

NOVOTNÁ, Lenka, HŘÍCHOVÁ, Miloslava a Jana MIŇHOVÁ, 2004. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita. ISBN 80-7043-281-0.

Ottův slovník naučný: ilustrovaná encyklopaedie obecných vědomostí. [Praha]: Paseka. 2003. ISBN 80-7185-288-0.

Ottův slovník naučný: illustrovaná encyklopaedie obecných vědomostí. [Praha]: Paseka, 2003. ISBN 80-7185-089-6.

Ottův slovník naučný: illustrovaná encyklopaedie obecných vědomostí. [Praha]: Paseka, 2003. ISBN 80-7203-324-7.

PECH, Oldřich, 1939. *Průruční slovník pedagogický (pro školskou a učitelskou praxi).* Praha: Česko- slovenská grafická Unie.

PIŤHA, Petr a kolektiv, 1992. *Návrh koncepce a osnov prvouky, vlastivědy a přírodovědy pro první stupeň základních škol.* Praha: Pedagogická fakulta UK.

PIŤHA, Petr, 1994. *Návrh pojetí občanské školy.* Praha: Portál. ISBN 80-85282-96-8.

PIŤHA, Petr, HELUZ, Zdeněk a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 1996. *Vzdělávací program Obecná škola: pojetí obecné školy: učební osnovy obecné školy.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-106-1.

PODROUŽEK, Ladislav a Jan JŮZA, 2004. *Přírodověda s didaktikou pro primární školu.* Plzeň: Aleš Čeněk. ISBN 80-86473-72-4.

PODROUŽEK, Ladislav, 1999. *Předměty o přírodě a společnosti v primární škole.* Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7082-536-7.

PODROUŽEK, Ladislav, 2002. *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi.* Plzeň: Fraus. Zkušenosti, nápady, inspirace. ISBN 80-7238-157-1.

PODROUŽEK, Ladislav, 2003. *Úvod do didaktiky prvouky a přírodovědy pro primární školu.* Dobrá Voda: Aleš Čeněk. ISBN 80-86473-45-7.

PRŮCHA, Jan, ed., 2009. *Pedagogická encyklopedie.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník.* 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0924-X.

RAMEŠ, Václav, 2003. *Po kom se jmenujeme?: encyklopedie křestních jmen.* 3. vyd. Praha: Libri. ISBN 978-80-7277-197-4.

RYBOVÁ, Jovanka, Irena JUCHELKOVÁ, Pavel KLECH, Věra JEŽKOVÁ, Adriena BINKOVÁ a Tomáš KOTEN, 2016. *Hravá prvouka 3: člověk a jeho svět: pro 3. ročník ZŠ: v souladu s RVP ZV*. 2. vydání. Praha: Taktik. ISBN 978-80-7563-028-5.

SKÝBOVÁ, Jana, 2007. *Vybrané kapitoly z didaktiky přírodovědné části prvouky a přírodovědy: pro učitelství prvního stupně*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-319-1.

SOKOL, Jan, 2004. *Čas a rytmus*. 2., rozš. vyd. Praha: Oikoymenh, Oikúmené (OIKOYMENH). ISBN 80-7298-123-4.

SOKOL, Josef, 1874. *Základní a věcné učení pro první třídy škol obecných a občanských, čili: Postupný a názorný vývoj pojmů, které dítkám již v prvních třídách k vědomí přivedeny býti mají, aby ostatní současné a další učení pevnějšího základu nabylo*. V Praze: J. L. Kober.

SPIPKOVÁ, Vladimíra a kolektiv, 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.

SPIPKOVÁ, Vladimíra, 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-081-6.

STARÁ, Jana, 2017. *Od fikce k realitě*. In J. Slavík, J. Stará, K. Uličná, & P. Najvar, et al., Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání (s. 309–323). Brno: Masarykova univerzita

SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA, 1996. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-19-2.

ŠPŮREK, Milan, 2006. *Tajemné rytmy dějin*. Praha: Eminent. ISBN 80-7281-243-2.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

TICHÝ, Petr, 2005. *Škola podle kalendáře: malá zastavení školního roku*. Praha: Agentura Strom. ISBN 80-86106-11-X.

TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ, 2009. *Učíme v projektech*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-527-1.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

VÁŠKŮ, Zdeněk, 2014. *Hold slunci, dešti, půdě a pluhu: pranostikon*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2313-1.

VAVRDOVÁ, Alena, 2009. *Didaktika vlastivědy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2263-3.

VONDRUŠKOVÁ, Alena, 2015. *Český lidový a církevní rok*. Brno: MOBA. ISBN 978-80-243-6761-3.

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič, 1976. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Přeložil Jan PRŮCHA, přeložila Miluše SEDLÁKOVÁ. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Knižnice psychologické literatury.

Vzdělávací program Začít spolu: standardy učitele, standardy programu, 2002. Praha: Step by Step Česká republika (organizace).

ZORMANOVÁ, Lucie, 2014. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

Elektronické zdroje

Definitivní normální učebné osnovy pro obecné (ľudové) školy, platné od šk. r. 1934/35. 1933. Brno: Ústřední spolek jednot učitel'ských v zemi Moravskoslezské ISBN (Brož.). Digitalizace Kramerius.

GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva, 1997. *Projektové vyučování a jeho význam v současné škole.* [online]. In *Pedagogika*, 1. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2723&fbclid=IwAR306CSxWkt6D1El2bPu9tf_o_FOpBvJCNB2VaPzDIPIBuUJlbJfvyw97Zg&lang=cs

KAIROV, Ivan Andreyevich, 1971. *Jan Amos Komenský o výchově.* [online]. *Pedagogika*, 2, s. 188 [cit. 2020-04-04]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=8622&lang=cs>

KUJAL, Bohumír, 1978. *Jednotná škola z roku 1948 a její další vývoj* [online]. *Pedagogika*, 1. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=8943&lang=cs>

SMRTKA, Josef, 1898. *Jak nazývati tak řečené „názorné vyučování“? Pedagogické rozhledy: věstník literárního a pedagogického odboru při Ústředním spolku jednot učitel'ských v Čechách.* Praha: Ústřední spolek jednot učitel'ských v Čechách, 15. 01., 11(5). s. 201. Dostupné také z: <https://kramerius5.nkp.cz/uuid/uuid:7afd3490-d283-11e3-85ae-001018b5eb5c>

TŮMA, Josef, 1907. *Vyučování prvouce na školách venkovských.* Radovesnice?: s. n.. s. 8. Dostupné také z: <https://kramerius5.nkp.cz/uuid/uuid:0a0cc240-a0f9-4f3f-9be1-a5e6327210ab>

Kurikulární dokumenty

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání ZŠ Petřiny - sever. [online] Praha: ZŠ Petřiny – sever, 2016. [cit. 2020-09-7] Dostupné z: <https://zspetriny.cz/cz/soubor-svp-198-.pdf>

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání Smysluplná škola. [online] Praha: ZŠ a MŠ Lyčkovo náměstí, 2005. [cit. 2020-09-11] Dostupné z: <https://smysluplnaskola.cz/files/editor/4/dokumenty/smysluplna-skola.pdf>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha, MŠMT, 2017. [cit. 2020-05-25]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

Vzdělávací program Národní škola. [online]. Praha, Národní ústav pro vzdělávání, 1996. [cit. 2020-04-26]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/vzdelavaci-programy-platne-v-zakladnim-vzdelavani-pred>

Vzdělávací program Základní škola. [online]. Praha, Národní ústav pro vzdělávání, 1997. [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/vzdelavaci-programy-platne-v-zakladnim-vzdelavani-pred>

Webové stránky

ZŠ Petřiny – sever, 2020 [online]. ALS Euro s.r.o. [cit. 2020-04-28]. Dostupné z: <https://www.zspetriny.cz/stranka-zamereni-77>

Přílohy

Seznam příloh

Příloha 1 – Otázky do rozhovoru

Příloha 2 – Pozorovací arch

Příloha 3 – Záznam pozorování *Čas* – paní učitelka *Severní*

Příloha 4 – Záznam pozorování *Svoboda (17. listopad)* – paní učitelka *Severní*

Příloha 5 – Záznam pozorování *Advent a Vánoce* – paní učitelka *Severní*

Příloha 6 – Záznam pozorování *Čas* – pan učitel *Náměstní*

Příloha 7 – Záznam pozorování *Svoboda (17. listopad)* – pan učitel *Náměstní*

Příloha 8 – Záznam pozorování *Advent a Vánoce* – pan učitel *Náměstní*

Příloha 9 – Transkript rozhovoru – paní učitelka *Severní*

Příloha 10 – Transkript rozhovoru – pan učitel *Náměstní*

Příloha 11 – Seznam kódů

Příloha 1 - Otázky do rozhovoru

Připravené otázky do rozhovoru:

Úvod:

Dobrý den, jmenuji se Petra Plzáková. Jsem studentka 5. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy oboru Učitelství pro základní školy (I. ST). V rámci mé diplomové práce s názvem: *Tematika ročního cyklu ve výuce na 1. stupni ZŠ* zkoumám, jakým způsobem pojmají učitelé témata vztahující se k ročnímu cyklu ve výuce na 1. stupni ZŠ. Na základě tohoto výzkumu bych s vámi ráda provedla rozhovor, který se váže k zvolenému tématu.

1. Nejprve bych se chtěla zeptat, zda souhlasíte s participací na tomto výzkumu?
2. Nebude Vám vadit rozhovor zaznamenávat či nahrát?
3. Mohl/la byste se v krátkosti představit?

Nyní se přesuneme k otázkám k tématu:

1. Úvod do rozhovoru – navázání kontaktu

- Jak byste charakterizoval/la Váš učební styl, v jehož duchu vedete výuku?

2. „Roční cyklus“

- Co se Vám vybaví, když se řekne „Roční cyklus“?
- Používáte toto sousloví s dětmi ve svých hodinách? Pokud ne – máte pro tuto oblast nějaké jiné pojmenování?
- Setkal/la jste se někdy v praxi s pojmem „Cyklus roku“?

3. Témata zařazená na 1. stupni ZŠ

- Jaká témata zařazujete do této oblasti na 1. stupni ZŠ?
- Na která témata kladete největší důraz? Proč?
- Jak je toto učivo rozvrstveno do ročníků? Se kterými tématy začínáte v 1. třídě? Která naopak zařazujete až ve vyšších ročnících a proč?
- Co konkrétně na vybraných tématech chcete děti naučit?

4. Čas

- Souvisí pojem „čas“ s touto tematickou oblastí?
- Kdy seznamujete děti s pojmem „čas“? Označujete si ho rovnou tímto slovem?
- Proč? Jakým způsobem?

- Na čem dětem nejlépe vyobrazit plynutí času?
- Rozlišujete s dětmi čas cyklický a lineární? (nemyslím tím teď přímo tyto pojmy) Jak?

5. Výukové materiály a aktivity

- Jak realizujete výuku témat z oblasti ročního cyklu Vy?
- Jaké výukové materiály využíváte ve své výuce při zařazování témat z oblasti ročního cyklu?
- Používáte s dětmi učebnice? Proč ne/ano? Připravujete pro děti pracovní listy?
- Které aktivity se Vám zdají pro děti nejpřínosnější? Proč?
- Využíváte ve své výuce nějaké audio-vizuální podklady? Jaké?
- Zařazujete do výuky exkurse, výstavy či nabídku muzejní edukace? Jakým způsobem po návštěvě exkurse/ výstavy/ muzea dále pracujete s žáky?

6. Mezipředmětové vztahy

- Začleňujete prvky z oblasti ročního cyklu i do jiných předmětů? Jak?
- V čem je přínosné propojovat i jiné předměty s ročním cyklem? Proč?
- Vnímají žáci, podle Vás, že jsou předměty propojené?
- Chodíte se s dětmi učit ven/ do terénu?

7. Zakončení rozhovoru

- Chtěl/la byste zdůraznit ještě nějakou oblast, o které jsme nemluvili?
- Chtěl/la byste se na něco zeptat Vy?

Závěr:

Velmi Vám děkuji za rozhovor. V rámci mé diplomové práce a tohoto rozhovoru bude dodržen princip důvěrnosti a Váš rozhovor tak bude v práci zaznamenán pod pseudonymem.

Příloha 2 - Pozorovací arch

Pozorovatel:

Datum:

Předmět:

Tematický celek:

Čas	Popis činnosti	Vyučovací aktivita učitele	Učební aktivita žáka

Příloha 3 - Záznam pozorování Čas – paní učitelka Severní

Pozorovatel: Petra Plzáková

Datum: 13. 11. 2019

Předmět: Prvouka

Tematický celek: Čas

Poznámka: Tematický celek byl vyučován v rámci dvou vyučovacích hodiny, které na sebe navazovali.

Čas	Popis činnosti	Vyučovací aktivita učitele	Učební aktivita žáka
8:00	Pozdravení Ranní dopis Dopis: DOBRÉ R_N_, DNES K NÁM PŘIJDE HOST, KTERÝ NIKDY NENÍ VIDĚT, A PŘITOM JE S VÁMI UŽ OD NAROZENÍ. PŠŠŠŠŠŠT! TŘEBA HO USLYŠÍME! Paní učitelka	„Dobré ráno, děti!“ Paní učitelka kontroluje žáky, zda čtou správně, co je v dopise napsáno.	„Dobré ráno, paní učitelko!“ Žáci čtou postupně ranní dopis, který je napsán na tabuli, střídají se po kratších úsecích. Po dočtení dopisu jsou všichni potichu a poslouchají, zda něco neuslyší, ale neslyší...
8:15	Nápovědy k rozluštění ranní zprávy	Paní učitelka se snaží žákům napovědět, co v hádance z ranního dopisu mají odhalit.	

		<p>1. Poslech:</p> <p>Paní učitelka dětem pustila skladbu od Josepha Haydna s názvem „Hodiny“, která v sobě nesla rytmus tikání hodin.</p> <p>Otázka:</p> <p>„Kdo tam něco slyší?“</p> <p>2. Paní učitelka dětem řekla, že tuto skladbu napsal Joseph Haydn a že se jmenuje jako něco, co je tady ve třídě.</p> <p>3. „Je to kulaté...“, řekla paní učitelka.</p> <p>Na odpověď „Kyslík“ paní učitelka reaguje překvapeně, ale odpoví: „Ty víš, jakou má značku, vid’? Hezký nápad!“</p>	<p>Žáci odpovídali, že slyší různé nástroje a někdy připojili i jaké.</p> <p>Žáci přemýšlí, ale nevědí.</p> <p>Žáci reagují:</p> <p>„ O“</p> <p>„Hodiny.“</p> <p>„Hodiny.“</p> <p>„Kyslík.“</p> <p>„Planeta.“</p> <p>„Slunečnice.“</p> <p>„Hodiny.“</p>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>4. Poslech – pustí skladbu znovu – „Poslouchejte, zda tam neuslyšíte něco, co vám připomíná nějakou známou věc.“ (kýve hlavou do rytmu hudby)</p> <p>Paní učitelka se pak ptá:</p> <p>„Kdo je pro zeměkouli? Nebojte se, všechno je správně, jen se na konci dozvíte, co je nejvíce správně.“</p> <p>„Kdo je pro „O“?“</p> <p>„Kdo je pro „Hodiny.“?“</p> <p>„Kdo je pro „Hodiny.“?“</p> <p>„Kdo je pro „Kyslík.“?“</p> <p>„Kdo je pro „Planetu.“?“</p> <p>„Kdo je pro „Slunečnice.“?“</p> <p>„Kdo je pro „Hodiny.“?“</p> <p>„Děti, jsou to hodiny!“</p> <p>„Co vás k tomu vedlo?“</p> <p>„Jak se tomu říká?“</p> <p>„Ano, správně, ten je nám dobře známý</p>	<p>„Zeměkoule.“</p> <p>Žáci poslouchají.</p> <p>Žáci se postupně hlásí, kdo souhlasí s jakou variantou.</p> <p>Radují se žáci, co uhodli správně.</p> <p>Žák: „Jakože jsem slyšela, že jakoby ručičky postupují.“</p> <p>Žák: „Rytmus!“</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>z matematiky, děti.“</p> <p>Paní učitelka napsala „hodiny“ na tabuli.</p>	
8:25	Hádanky v kruhu na zemi	<p>Paní učitelka čte hádanky (opakuje vždy 2x), pak nechá žákům prostor na přemýšlení a vyvolává ty, kdo se hlásí s odpovědí.</p> <p>1. . K zápěstí se připínají, dvě ručičky malé mají, hodiny či vteřinky umí změřit</p> <p>„Výborně! Hodinky!“</p> <p>Napíše slovo na tabuli.</p> <p>„Tak jdeme na další“</p> <p>2. Dvanáct listů na zdi vidíš, jako měsíců je v roce. První trháš koncem ledna, poslední pak na Vánoce.</p> <p>„Teda, to bylo rychlé, výborně!“</p> <p>Připíše slovo na tabuli.</p> <p>K poslední hádance načrtne paní učitelka obrázek na tabuli.</p> <p>3. Stojí, stojí dub a na tom dubu dvanáct</p>	<p>Žáci hádají, co by to mohlo být. První žák, kterého paní učitelka vyvolá, uhodne, řekne „Hodinky!“</p> <p>Žáci hádají: „Kalendář!“ „Kalendář, paní učitelko!“</p> <p>Tato hádanka je pro žáky nejnáročnější.</p>

		<p>větvi, na každé větvi čtyři hnízda a v každém hnízdě 7 vajíček.</p> <p>Paní učitelka ji zopakuje dvakrát a ukazuje názorně na obrázku.</p> <p>„Kdo má nějaký nápad, zvedne ruku. Nápady budeme psát na tabuli.“</p> <p>„Máš nějaký argument, proč to tak je?</p> <p>„Kuba říká, že 7 dní je týden. Mohlo by to tak tedy být? Kdo souhlasí, udělá na mě znamení“ (ve třídě je zavedené gesto, které vyjadřuje ano a které ne)</p> <p>„Proč jsou na jedné větvi 4 hnízdečka?“</p> <p>„Děti, věděli byste, kolik týdnů má měsíc?</p> <p>„Už to tady zaznělo, většinou má měsíc čtyři týdny.“</p> <p>„Co by tedy mohla představovat celá ta větev? Když Albert říkal, že v každém hnízdě je 7 vajíček jako 7 dní v týdnu, tak na každé větvi jsou 4 hnízda jako 4...?“</p> <p>„Dobře! Jedna větev je tedy 1 měsíc, co budou všechny ty větve dohromady? Kolik jich tam je?“</p>	<p>Žáci se hlásí a diktují:</p> <p>„Hnízdečka jsou týdny!“</p> <p>„Protože vajíčka jsou dny. Protože jich je v hnízdečku sedm a to je dohromady týden.“</p> <p>Žáci přemýšlí, ale nikoho nic nenapadá.</p> <p>Žáci odpovídají: „tři“, „dva“, „tři“, „čtyři“, „tři“</p> <p>Žák: „Měsíce!“</p> <p>Ostatní: „Ano“, „A jo!“, „Jooo!“</p> <p>Žáci se překřikují: „Dvanáct!“, „Dvanáct!“</p> <p>Žáci sborově vyjmenovávají měsíce, jak jdou v roce za sebou.</p> <p>Všichni: „Listopad!“</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>Paní učitelka to ještě spolu s žáky přepočítává.</p> <p>„Správně! Krásně nám to sedí. 12 měsíců, pomůžete mi je vyjmenovat?“</p> <p>„Jaký měsíc máme nyní?“</p> <p>„Prima. Vyjmenovali jsme všech dvanáct měsíců. Co nám dávají dohromady? Co je tento dub v té naší hádance? Celý tento strom?“</p> <p>„Když máme vajíčka jako dny, hnízdečka jako týdny, větve jako měsíce, tak celý strom bude?“</p> <p>„Třido, souhlasíte?“</p> <p>„Výborně, já také!“</p> <p>Slovo napíše na tabuli pod ostatní slova.</p>	<p>Žáci přemýšlí.</p> <p>Žák: „Rok!“</p> <p>Ostatní ukazují gesto, jakože souhlasí.</p>
8:38	Návrat k ranní zprávě	<p>„Co je to tedy za hosta, děti?“</p> <p>„Kdo už na to přišel, kdo to objevil?“</p>	<p>Žák: „Čas!“</p> <p>Návrhy žáků:</p> <p>„Anděl.“</p> <p>„Čas.“</p> <p>„Život.“</p> <p>„Jméno.“</p> <p>„Čas.“</p>

		<p>„Děkuji, slyším, že čas se nám tu objevil dvakrát. Kdo si myslí, že to:</p> <p>„Anděl.“</p> <p>„Život.“</p> <p>„Jméno.“</p> <p>„Čas.“</p> <p>„Děti, já vám dám náповědu, to slovo začíná na písmeno „Č“!</p> <p>„Ano! Výborně!“</p> <p>Paní učitelka na tabuli napíše slovo čas do bubliny. K němu připojí výrazy: rok, měsíce, týden, den. Podá žákům instrukci.</p> <p>„Co vás ještě napadá ke slovu „čas“?“</p> <p>„Ano, počasí a jak se nám to počasí v roce mění? Na čem je to závislé, to jaké počasí je?“</p> <p>„A kdy padá listí?“</p> <p>„A kdy padá sníh?“</p> <p>„Napadne nás nějaké slovo, když říkáme zima, podzim...?“</p>	<p>Žáci ohlašují souhlas nebo nesouhlas gestem.</p> <p>Všichni: „Čas!“</p> <p>Diktují:</p> <p>„Počasí!“</p> <p>„ Včera už trochu sněžilo a taky padá listí!“</p> <p>Sborově:</p> <p>„Na podzim“</p> <p>„V zimě!“</p> <p>Žák: „Období!“</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>„Jaká jsou ta další? Kdo mi poradí?</p> <p>Vyvolává žáky.</p> <p>Zapíše do myšlenkové mapy roční období a jejich názvy.</p>	<p>Žáci postupně:</p> <p>„Léto.“</p> <p>„Jaro.“</p>
9:05	Pokračování v myšlenkové mapě	<p>Shrne vše, co si na tabuli napsali minulou hodinu.</p> <p>Ptá se: „Napadlo by vás ještě něco ke slovu „rok?“</p> <p>„Aha, tebe napadá, že zvířata chodí spát, jako zimní spánek třeba. Prima.“</p> <p>„Ano, narozeniny, píšu.“</p> <p>„Jako další měsíc, tak já je tady jen naznačím.“</p> <p>„Co to znamená, že děti rostou?“</p> <p>„Prima! Ještě něco vás napadá? Třeba hned ze začátku dnešních hodin?“</p>	<p>Žáci:</p> <p>„Že zvířata chodí spát.“</p> <p>„Mám narozeniny!“</p> <p>„Prosinec.“</p> <p>„A že děti rostou...“</p> <p>„Že jsme starší.“</p> <p>„Hodiny!“</p>

		<p>„A co vás napadá k hodinám?“</p> <p>„Prima, co na nich ubíhá, na těch hodinách?“</p> <p>„Koukněte se na naše hodiny tady ve třídě, co se na těch hodinách děje? Vidíte vteřinovou ručičku?“</p> <p>Jde k hodinám a ukazuje vteřinovou ručičku.</p> <p>„A kam?“</p> <p>„A jaký nám vytváří útvar?“</p>	<p>Žáci:</p> <p>„Ručičky.“</p> <p>„Hodiny.“</p> <p>„Škola.“</p> <p>„Mají čísla.“</p> <p>„Mají rytmus“</p> <p>„Metronom.“</p> <p>„Minuty!“</p> <p>„Vteřiny.“</p> <p>„Hodiny.“</p> <p>„Půlhodiny!“</p> <p>„Jsou na kostele!“</p> <p>„Točí se!“</p> <p>„Doprava!“</p> <p>„Kruh!“ Volají žáci přes sebe.</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>„Postavme se teď všichni. Hezky vydechneme jako mašinky, prima, a uděláme si z našich rukou hodinové ručičky.“</p> <p>„Jaký útvar jsme kreslili?“</p> <p>„Děti! A co se stane, když dojedou ručičky na konec toho kruhu? Zastaví se ty ručičky?“</p> <p>„A co tedy?“</p> <p>„Ano! Když skončí prosinec, skončí rok, co se děje pak?“</p> <p>„A co to znamená, že je zase leden? Copak nám lednem začíná?“</p> <p>„Přesně tak, nový rok, končí tedy ten čas někdy, děti?“</p> <p>„Přesně tak, my rosteme a stárneme, ale zároveň se čas pořád točí do kola, jako na těch hodinách, jako roční období a jako měsíce, jak jste řekli.“</p> <p>„Zeměkoule se prý také točí, říká Kuba, je to tak? Nemá to něco společného s časem?“</p> <p>„Aha, takže Miky chce říct, že díky tomu, že se země otáčí, máme den a noc, souhlasíme?“</p>	<p>Žáci stojí a simulují hodiny, pak k tomu přidávají i pravidelný zvuk hodin.“</p> <p>Sborově:</p> <p>„Kruh!“</p> <p>„Neee!“</p> <p>Žák: „Udělají další kolo!“</p> <p>Žák: „Pak je leden!“</p> <p>Žák: „Další rok!“</p> <p>Většina: „Neee!“ „Běží dál!“</p> <p>Žák: „Zeměkoule se také točí!“</p> <p>Žák: „Protože máme den a noc.“</p> <p>Většina: „Ano!“, „Jo, to říkal tat'ka!“</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>„Hmm, co tedy bude celé plné kolečko?“</p> <p>Následně přidá paní učitelka do skupinek papírky, na kterých jsou napsaná roční období. Jeden papírek je prázdný a žáci mají za úkol doplnit období, které chybí.</p> <p>„Která skupinka už to má?“</p> <p>„Prima, jaké období chybělo?“</p> <p>„Výborně! A jak jsou ta období za sebou?“</p> <p>„No, báječné!“</p> <p>„Koukneme se zase zpět na ten náš strom na tabuli. Co se děje s časem, když ten strom roste? On roste pořád nahoru a čas dělá co?“</p> <p>„Jak?“</p> <p>„Jak?“</p> <p>„Přesně tak! Náš strom pořád roste a vyvíjí se a čas jde také pořád dopředu, ale opakuje se stále</p>	<p>„Rok...“</p> <p>Přihlásili se skoro všichni (počkají ještě pár minut).</p> <p>Sborově:</p> <p>„Jaro!“</p> <p>„Jaro, léto, podzim, zima!“</p> <p>Žák:</p> <p>„Jde dopředu!“</p> <p>„Točí se!“</p> <p>„V kruhu!“</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		dokolečka. Výborně, děti!“	
9:26	Píseň	Paní učitelka pustí píseň od skupiny Hradišťan s názvem Měsíce.	
9:30	Vyrábění čepic dle ročního období (V návaznosti na text písni)	<p>Paní učitelka klade dětem otázky:</p> <p>„Děti, jakou čepici by asi nosil březen?“</p> <p>„Jakou čepici byste si představili vy?“</p>	<p>Žáci vymýšlí různé čepice, nakonec každý vyrobí svou podle toho, v jakém měsíci se narodili.</p> <p>Nakonec mají hádat navzájem, jaký je to měsíc a do jakého ročního období by ho zařadili.</p>

Příloha 4 – Záznam pozorování Svoboda (17. listopad) – paní učitelka Severní

Pozorovatel: Petra Plzáková

Datum: 14. 11. 2019

Předmět: Prvouka

Tematický celek: Svoboda (17. listopad)

(tematický vyučovací blok předcházející návštěvě centra současného umění „DOX“, která proběhla 18. 11. 2019)

Poznámka:

Na první hodinu, kde se žáci seznamovali s pojmem „svoboda“, navazovalo čtení s prarodiči, kdy jedna babička četla dětem z knihy „Magor dětem“ od Ivana Martina Jirouse. Tato kniha je velmi protknuta tématy o svobodě, tak krásně otevřela téma „Svoboda“, které se váže k 17. listopadu. Taktéž přinesla dětem ukázat autentický plakát, na kterém byl vyobrazen znak Občanského fóra.

Na tento tematický blok navazovala návštěva centra současného umění „DOX“, kde třída absolvovala edukační program v rámci výstavy Petra Síse s názvem „O létání a jiných snech“.

Čas	Popis činnosti	Vyučovací aktivita učitele	Učební aktivita žáka
8:00	Ranní dopis „Dobré ráno, děti. Dnes si budeme povídat o slově SVOBODA. Co si pod ním představíš ty?“	Paní učitelka pozdraví žáky a odkryje jim tabuli, kde je napsaná ranní zpráva. Když ji žáci společně dočtou, přečte zprávu ještě jednou paní učitelka a zdůrazní v ní otázku „Co	Na tabuli je napsaná ranní zpráva od paní učitelky, žáci ji společně čtou. Žáci se zamýšlí.

		si pod ním představíš ty? Pod slovem SVOBODA.“	
8:10	Odpovědi na otázku z ranního dopisu v kruhu na koberci	<p>Paní učitelka dává žákům chvíli na rozmyšlenou a pak je postupně vyvolává.</p> <p>(Otázka: Co si představíš pod slovem SVOBODA?)</p> <p>Na poslední výrok paní učitelka reagovala takto:</p> <p>„Pěkné, to jste si doma říkali s rodiči?“</p> <p>„Tak to je úžasné. Děti, tomu se říkalo dříve železná opona a znamenalo to, že se nesmí vyjíždět z naší země bez povolení. Někde to byla</p>	<p>Některé odpovědi žáků (některé se i opakovaly nebo byly velmi podobné):</p> <p>„Zvířata nejsou v kleci.“</p> <p>„Jít ven sám. Že mě, jako...nikdo nehlídá.“</p> <p>„Když tě propustí z vězení.“</p> <p>„To je, když můžu chodit volně venku.“</p> <p>„Že nejsem ve vězení.“</p> <p>„Když uteču pryč...ona tady byla prý nějaká zed'...“</p> <p>Žák reagoval: „Ano.“</p>

		i doopravdová zeď.“	Žák: „Joo, o tom jsme si povídali s dědou a taky mamka s tatškou to říkali.“ (někteří ostatní se přidávají, že již o tomto slovním pojení také slyšeli)
8:30	Práce se slovy: svoboda, láska, odvaha, lež, útisk, hloupost, pravda, štěstí, bezpráví, závist, strach (slova jsou napsána na pružích papíru a rozprostřena na koberci)	<p>Paní učitelka nejprve všechna vyložená slova žákům vysvětlí, např. u slova strach sama modeluje situaci, kdy zažila ve školce tak velký strach, že se z toho pokálela (tímto příběhem si u dětí získala velkou důvěru a vybudovala bezpečné prostředí, ve kterém se nikdo nebál nic říct).</p> <p>Nejvíce činilo žákům problém pochopit, co znamená útisk a bezpráví (tato slova se ještě nevyskytují v jejich aktivní slovní zásobě).</p> <p>Útisk paní učitelka vysvětlila takto: „To bychom</p>	

		<p>mohli říci, že nám někdo násilně zabraňuje dělat to, co bychom chtěli, i když to nikomu jinému neubližuje. Často za to také lidé dostávali tresty, které byly velmi kruté a ohrožovali jejich zdraví a někdy i život.“ K popisu slova paní učitelka také modelaci, kdy rukama naznačovala, že jde něco k sobě (➡ ➡).</p> <p>Bezpráví vysvětlila takto: „Když cítíme, že nám někdo křivdí, pak se nám děje bezpráví.“ „Co to znamená, že nám někdo křivdí? Věděl by to někdo?“</p> <p>Paní učitelka: „Přesně tak, je to vlastně nespravedlnost, kterou nám někdo činí.“</p> <p>Když si vysvětlili všechna slova, dala paní učitelka doprostřed kruhu knihu, která symbolizovala zed' (byla to kniha od Petra Síse s názvem „Zed“). Nyní mají žáci za úkol</p>	<p>Žák: „Třeba když se někomu něco ztratí a on řekne, že jsem to vzal já, přitom to není pravda.“</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>rozhodnout se, kam slovo patří, na kterou stranu té zdi. Jedna strana pomyslné zdi bylo Česko a druhá strana zastupovala ostatní státy za hranicemi Česka.</p>	<p>Žáci umisťovali slova na strany pomyslné zdi (v průběhu umisťování slov se žáci dohromady shodli, že vlastně dělí slova na dobro a zlo).</p> <p>V následné diskusi žáci zdůvodňovali, proč slova zařadili tam, kam je zařadili. Argumentovali, proč je napadlo, že je to jako dobro vs. zlo. Přes tuto argumentaci je paní učitelka navedla až zpět ke slovům svoboda vs. nesvoboda. U těchto pojmů také jeden z žáků zmínil, že je to podobné jako za druhé světové války, kdy byli utlačováni židé.</p>
8:50	Povídání o 17. listopadu – kruh na koberci	<p>Paní učitelka se žáků ptá: „Kolikátého dneska je? Jaké máme datum napsané na tabuli?“</p> <p>„Ano, správně! Kolikátého bude v neděli?“</p> <p>„Výborně a věděl by někdo, proč je toto datum významné?“</p> <p>Paní učitelka začne žákům vyprávět</p>	<p>Žáci odpovídají přes sebe: „Patnáctého!“</p> <p>Jeden žák se přihlásí a říká: „Sedmnáctého.“</p> <p>Žáci kývou hlavou, někdo, že ano, někdo, že ne, ale nikdo nedokáže vysvětlit, proč je toto datum významné.</p>

		<p>zjednodušený příběh o studentech, kteří chtěli vyjádřit nesvobodu, kterou zažívali. Uváděla žákům příklady toho, jak nesvoboda vypadala, že nemohli něco říkat nahlas, zpívat nějaké písničky, špatně mluvit o politice, nemohli vyjádřit nesouhlas s autoritou např. s paní učitelkou (tehdy paní soudružkou učitelkou) apod. Dále navázala tím, že se studenti vydali do ulic a skandovali různá hesla, která vyjadřovali touhu po svobodě nebo naopak nesvobodu, kterou zažívali (stále odkazovala ke slovům, která měli před sebou na koberci položená). Při té příležitosti žáky seznámila se slovem „demonstrace“, které bylo popsáno právě činností studentů, o které jim vyprávěla. Nakonec dodala, že se snažila policie této demonstraci zabránit a to hlavně tak, že začala fyzicky napadat ostatní lidi. K tomu dodala, že to je právě omezování svobody. Že je to přesně to, když je někomu křivděno.</p>	<p>Žáci poslouchali příběh a v průběhu připojovali</p>
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------

			informace, které mají od rodičů, prarodičů apod. Např.: „Joo, oni měli prý takové obušky a tím je mlátili.“ nebo „A taky na ně stříkali vodu!“
9:15	Přestávka a příprava na čtení knihy „Magor dětem“ od Ivana Martina Jirouse		O přestávce si jeden chlapec napsal na papír slovo „svoboda“ a chodil s tím po třídě, jakože to má jako transparent. Ostatní žáci chtěli také od paní učitelky papír a psali si na ně hesla: „My chceme svobodu!“ „Máme toho dost!“ „Válka, to ne!“ apod.
9:25	Čtení z knihy „Magor dětem“	<p>Paní učitelka představila žákům babičku jednoho žáka, která přišla dětem předčítat (pravidelná aktivita, vždy jiný prarodič). Babička jednoho žáka přinesla knihu „Magor dětem“ a četla z ní dětem příběhy. Na konci čtení dětem řekla:</p> <p>„Svobodu nemůžeme my nikomu vzít a ani nám ji nemůže nikdo vzít.</p> <p>„Ano, to je pravda. Pokud jde někdo do vězení, pak mu svobodu vezmou. Také ji ale mohou darovat zase zpět.“</p> <p>„Přesně tak!“</p>	<p>Žáci poslouchají příběhy a u toho si vyrábí své transparenty.</p> <p>Žák: „Co když jde někdo do vězení?“</p> <p>Žák: „Jakože je propustí?“</p>

9:55	Diskuse o tom, co je to svoboda s babičkou žáka	Snažila se žákům modelovat svobodu na příkladu třídních pravidel, kdy je žáci také musí dodržovat, ale sami se na nich podíleli a vědí, proč je musí dodržovat a co se stane v případě, že je nedodrží.	Žáci říkali, která pravidla vymysleli a proč je ve třídě mají. Také uváděli, co by se stalo, kdyby je nedodržovali. Sami pak začali mluvit o tom, že i dospělí musí dodržovat nějaká pravidla a v případě, že je nedodrží, jdou třeba i do vězení.
------	-------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Příloha 5 – Záznam pozorování *Advent a Vánoce* – paní učitelka Severní

Pozorovatel: Petra Plzáková

Datum: 13. 12. 2019

Předmět: Prvouka, psaní, centra aktivit

Tematický celek: Advent a Vánoce

Čas	Popis činnosti	Vyučovací aktivita učitele	Učební aktivita žáka
8:00	Ranní dopis a pozdrav Dopis: VÍTÁM VÁS, DNES SI BUDEME POVÍDAT O 1 2 3 4 5 A 3 1 5 8 9 10 11. Paní učitelka	„Dobré ráno, námořníci!“ „Přečteme si ranní dopis!“ „Co znamenají ta čísla, děti?“ „Ty jsi je viděla, že?“ „Tak jo, já to vysvětlím nejdříve celé a pak se doptáte, berete?“ „Na chodbě jsou lístečky s čísly, a k nim patří písmena. Musíte jít na chodbu a čísla, která jsou na tabuli. Ale! Na chodbu smí vždy jen jeden a jenom jednou!“	Všichni: „Dobré ráno, paní učitelko!“ Žáci čtou postupně ranní dopis, jak je paní učitelka vyvolává. Nápady: „Že je to místo písmenek?“ „Ale jak zjistíme, jaká tam mají být?“ „Že to písmenko je pořadí v abecedě!“ „Na chodbě jsou lístečky!“ Třída na paní učitelku ukazuje souhlasné gesto (gesto mají ve třídě zavedené)

	<p>„Ještě připomenu, že ta písmenka nesmíte nosit dovnitř!“</p> <p>Paní učitelka rozdělila třídu na dvě skupinky.</p> <p>„Má někdo nějaké doporučení pro skupinky?“</p> <p>„Esterka říká, že si ta písmenka k číslům musíme zapamatovat.“</p> <p>„A já mám k tomu otázku, zapamatuješ si všechna ta čísla najednou, Esterko?“</p> <p>„Těžko, že, tak jak to uděláme, má někdo nějaký nápad?“</p> <p>„Výborně!“</p> <p>„Je něco, co by se vám hodilo do skupinky, abyste to mohli vyluštit?“</p> <p>„Co dalšího?“</p> <p>Paní učitelka rozdává dětem papíry.</p> <p>„Co teď? Napadá vás něco, že by to bylo dobré si nakreslit na ten papír?“</p> <p>„Výborně!“ Paní učitelka rozdělí slova do skupin.</p> <p>„Nyní můžete chodit na chodbu, vždy jen po jednom a každý jenom jednou!“</p> <p>„Která skupina už ví, co je jejich slovo?“</p> <p>„Výborně, tak si to přečteme!“</p> <p>„Aha, myslíte, že je to správně?“</p> <p>„tak si zatleskejte!“</p> <p>„Teď si ta slova doplníme do ranní zprávy.“</p>	<p>Žáci:</p> <p>„Musíme si je zapamatovat!“</p> <p>Přemýšlí.</p> <p>Žák:</p> <p>„Každý půjde pro jedno písmeno!“</p> <p>Žáci:</p> <p>„Papír!“</p> <p>„Tužku!“</p> <p>„Ta čísla!“</p> <p>Žáci opisují z tabule čísla a dohadují se ve skupince, kolikátí půjdou pro číslo.</p> <p>Žáci chodí na chodbu hledat svá písmenka. Obě skupiny se hlásí.</p> <p>1. Skupina:</p> <p>„Adventu!“</p> <p>2. Skupina:</p> <p>„Vánocích!“</p> <p>Žáci dělají gesto souhlasu.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>Paní učitelka čte znovu ranní zprávu a místo písmen do ní doplní vyluštěná slova. „Je to takhle v pořádku?“ „Co na tom bylo pro vás nejtěžší?“</p> <p>„A jak by to šlo příště vyřešit?“</p> <p>„Napadá něco vás?“ Ukáže na 2. skupinu</p> <p>„Výborně, takže pro příště už máme nějaké nástroje, jak se dohodnout?“</p>	<p>Žáci dělají gesto souhlasu.</p> <p>1. skupina „Dohodnout se, jak půjdeme.“ „Hádali jsme se.“ „Stříhnout si.“ „Nepřekřikovat se.“ „Ustoupit.“ „Hodit si kostkou.“</p> <p>2. skupina „My si rozdělili čísla.“ „Ano!“</p>
8:26	Třídní Betlém (samolepky na skříně)	<p>„Co nám dnes přibylo v Betlémě?“</p> <p>„Aha, kdo souhlasí s Andulkou?“ „Kde je schovaná?“ „Pověz!“ Ukáže na jednoho žáka.</p>	<p>Žák: „Myš!“ Žáci zvedají ruce. Žáci ukazují.</p> <p>„Pod ouškem od skříně!“</p>
8:30	Třídní adventní kalendář	<p>„Kolikátého je dnes? Kolikátý den v měsíci je?“ Paní učitelka ukazuje na tabuli, kde je datum napsané. „Kolikátý je to měsíc?“ „Co je to za měsíc, když je dvanáctý?“</p> <p>„Třído, souhlasíte?“ „Řekneme nyní všechny měsíce, co už jsme ve škole.“ „Prima, jak se jmenuje měsíc, kdy jsme šly do</p>	<p>Žáci: „Třináctého!“</p> <p>„Dvanáctý!“ Žák: „Prosinec!“ Souhlasné gesto. Sborově (s paní učitelkou): „Září, říjen, listopad, prosinec...“</p>

		<p>školy?“</p> <p>Paní učitelka napovídá „Zá...“</p> <p>„Tak! Ten je devátý a jak se jmenuje ten desátý?“</p> <p>„A jaký bude měsíc po prosinci?“</p> <p>„Je tu někdo, kdo ví, kolik měsíců má rok? Má už někdo tuto informaci?“</p> <p>„Výborně! A kolikátý tedy bude měsíc, který následuje po prosinci? Začíná s ním nový rok!“</p> <p>„Výborně!“</p> <p>Paní učitelka vylosovala losovátkem žáka, který šel otevřít další šuplíček z adventního kalendáře, kde bylo další papírové zvířátko do Betléma.</p>	<p>Žáci:</p> <p>„Září!“</p> <p>Žák:</p> <p>„Říjen!“</p> <p>Žáci nevědí.</p> <p>Žáci se hlásí.</p> <p>„Dvanáct!“</p> <p>Žáci:</p> <p>„První!“</p>
8:40	Nácvik koled na Vánoční besídku.	Nácvik koled na Vánoční besídku.	Nácvik koled na Vánoční besídku.
9:40	Povídání o adventu a Vánocích	<p>„Kdo si pamatuje ta dvě slovíčka, která jsme vyluštili v ranní zprávě?“</p> <p>Paní učitelka vyvolává dva žáky.</p> <p>„Kdopak se na ně těší?“</p> <p>„Zavřete si oči a představte si, jak u vás vypadají Vánoce.“</p> <p>„Otevřete oči...Na tabuli nám něco přibylo!“</p> <p>Na tabuli je nakreslený vánoční stromeček.</p> <p>„Co je to?“</p>	<p>Žáci se hlásí</p> <p>Žáci:</p> <p>„Advent!“</p> <p>„Vánoce!“</p> <p>Žáci se hlásí.</p> <p>Žáci si zakrývají oči rukama.</p> <p>Většina:</p> <p>„Vánoční stromeček!“</p>

		<p>„A je už Vánoční? Zatím máme, děti, jen stromeček. Kdo mi bude diktovat písmenka?“ Paní učitelka zapisuje diktovaná písmenka na tabuli. „Jak se pozná vánoční stromeček?“</p> <p>„Aha! Souhlasíme s tím všichni?“ „A co tedy musíme udělat s tím naším?“</p> <p>„Tak se do toho dejme!“ Paní učitelka rozdělí žáky na skupiny a dá jim do skupin papírky. Úkol: „Dohodněte se ve skupince, která slova symbolizují Vánoce a napište je na papírky, které jsem vám dala. Vždy jedno slovo na jeden papírek.“ „V každé rodině je to trochu jiné, třeba u nás by to byla šupina. Můžete napsat, co jste kdo viděl, když jste zavřeli oči. Co jste viděli?“</p> <p>„Paráda, tak teď zkuste napsat ještě nějaká jiná slova. Vždy se na těch slovech musí shodnout celá skupina.“</p>	<p>Žáci postupně diktují písmenka.</p> <p>Žáci: „Je hezčí!“ „Má na sobě ozdoby!“ „Svítí!“ Souhlasné gesto. Všichni: „Ozdobíme ho!“</p> <p>Žáci: „Dárky.“ „Dárky.“ „Stromeček.“ „Cukroví.“</p>
10:20	Zdobení stromečku na tabuli	Paní učitelka postupně z každé skupiny volá zástupce, aby nalepili svou ozdobu na	

		<p>stroměček. „Ve skupince se domluvte, které slovo je pro vás nejdůležitější a to nalepíte jako první.“</p> <p>Paní učitelka postupně vyvolává skupinky, aby šly lepit své ozdoby, a vždy se ptá: „Odsouhlasili jste si to ve skupince? Dohodli jste se na tom? Měla nějaká skupinka také toto slovo?“</p> <p>„Jaká máte slova, která vám zbyla a ještě na stroměčku nejsou?“</p> <p>„Máte ještě nějaké?“</p>	<p>Žáci konzultují ve skupině, které slovo vyberou a chodí je lepit na stroměček.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. skupina „Rodina.“ 2. skupina „Radost.“ 3. skupina „Šupina.“ 4. skupina „Ježíšek.“ 5. Skupina „Věnec.“ <ol style="list-style-type: none"> 1. skupina „Ozdoby.“ 2. skupina „Stroměček.“ 3. skupina „Dárek.“ 4. skupina „Láska.“ 5. Skupina „Perníčky.“ <ol style="list-style-type: none"> 1. skupina „Sníh.“ 2. skupina „Nemáme.“
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>„Ještě máte nějaká?“</p> <p>„Mohu vám přečíst všechna ta slova, co tam jsou, a vy řeknete, jestli s nimi souhlasíte?“ Paní učitelka čte slova. „Děti, jsou pro vás Vánoce důležité? A proč?“</p> <p>„To je krásné, děti, jsem moc překvapená, že to pro vás nejsou jen dárky, ale i lidé. To mám velkou radost!“</p>	<p>3. skupina „Nemáme.“ 4. skupina „Kapr.“ 5. Skupina „Pomerančová kůra.“ Žáci: „Večeře.“ „Světýlka.“ Žáci dělají souhlasný signál. Žáci poslouchají a se všemi souhlasí.</p> <p>Žáci: „Vidíme se s někým, koho dlouho nevidíme.“ „U babičky jsme a tam je to super.“ „Že si užijeme rodiče celý den.“ „Že má Ježíšek narožky.“ „Děláme něco spolu.“ „Že táta nejedí so Afriky.“ „Že se s bráchama radujeme z dárků.“ „Že jsme celá rodina dohromady.“</p>
10:45	Vánoční příběh	<p>„Děti znáte příběh Ježíška a jeho narozenin?“ „Kdo by nám ho řekl, jak to začalo.“ Paní učitelka mezi tím ukazuje dětem knihu s názvem „Narodil se Kristus pán“. „Proč slavíme Vánoce?“</p> <p>„A proč to tak slavíme? Vysvětlil bys to?“</p>	<p>Někteří pokyvují, že ano.</p> <p>Žák: „Protože má Ježíšek narozeniny.“ „Protože je více než svatý a vážíme si ho, udělal</p>

		<p>„Děkuji. Věděli byste, jak dávno to je, co se Ježíšek narodil?“</p> <p>„Ví to někdo trochu přesněji? Slyšel někdo to číslo?“</p> <p>„Tak já vám to číslo napíšu.“ Paní učitelka napíše na tabuli číslo 2019. „Myslím si, že to vím, víte, jak to vím?“</p> <p>„Kája to také ví, čím to je, že to obě víme? Říká vám to číslo něco?“ „To jsem ani nemusela právě. Říká někomu něco toto číslo?“ „Výborně, tento rok má tento název. A víte, od kdy se ty roky počítají? Kdy to začalo?“</p> <p>„Ano a už je to kolik let, co se narodil?“</p> <p>„Ano, už je to 2019 let, co se tento příběh, který si budeme vyprávět, stal.“ „Kdo by chtěl začít?“</p>	<p>toho pro nás hodně.“</p> <p>Žáci: „Sto let!“ „Tisíce let!“ „Miliarda!“</p> <p>Žáci: „Milion.“ „Dvacet.“ „Sto.“</p> <p>Žák: „Řekla ti to Kája!“</p> <p>Žák: „Našla bych to v knihách!“</p> <p>Žák: „Je to tento rok!“</p> <p>Žák: „To se stal rok nula a tam se stalo něco velkého.“</p> <p>Žák: „Narodil se Ježíšek!“</p> <p>Žák: „2019!“</p> <p>Žák: „Pracovala v kostele. A když Marie vyrostla, zasnoubila se s Josefem. Josef byl tesař. Když se jednou modlila, zjevil se jí anděl a řekl jí, že se narodí dítě a to vykoupí celý svět.“</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>„Kdo je to tesař, děti?“</p> <p>„Ne, ne, kdo by to věděl? Z čeho dělá ty sochy?“</p> <p>„Prima! A věděl by někdo, jak jmenoval ten anděl?“</p> <p>„Souhlasíte?“</p> <p>„V jaké knize byste našli tento příběh? Věděli byste?“</p> <p>„Správně, oni ale z tohoto města museli jít pryč, proč?“</p> <p>„Ano, protože probíhalo sčítání lidu, tak je chtěli mít na jednom místě, aby se dobře ti lidé počítali. Jak se jmenovalo to město, kam šli? Dneska jsme dostali v kalendáři další zvířátko, které tam dáme...“</p> <p>„Takže tam šly a hledali ubytování, ale nikde nebylo místo, tak na ně nakonec zbyla jen stodola. Anděl pak řekl lidem, aby jim šli pomoci do Betléma. Jak to ale poznali, kam mají jít?“</p> <p>„On jim to přímo neřekl, za čím ti lidé šli? Máme to také v našem představení. A hraje to tady Kuba...“</p> <p>„Výborně. Takže šli za hvězdou, aby je v tom Betlémě našli. Kdo další se o tom dozvěděl? Také je máme v našem představení, jsou tři...“</p>	<p>Žák:</p> <p>„Ten dělá sochy z kamene.“</p> <p>„Ze dřeva!“</p> <p>Žák:</p> <p>„Gabriel!“</p> <p>Žáci dělají souhlasné znamení.</p> <p>Vícero žáků:</p> <p>„Bible!“</p> <p>Žák:</p> <p>„Oni bydlí ve městě Nazaret.“</p> <p>Žák:</p> <p>„Aby je mohli spočítat.“</p> <p>Žáci:</p> <p>„Betlém!“</p> <p>Žák:</p> <p>„Řekl jim to ten anděl?“</p> <p>„Šli za hvězdou!“</p> <p>Žáci:</p> <p>„Tři králové!“</p>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>„Paráda, také král Herodes, který se bál, že ho Ježíš, který se má narodit, připraví o moc a tak ho chtěl zabít. Aby měl jistotu, že to bude on, chtěl zabít všechna novorozená miminka. A právě s tímto králem se potkali ti tři králové, kteří to prokoukli a neřekli mu, že jdou za hvězdou, ale že jdou jinam a tak ho poslali špatně. Ti šli tedy dál a dali Ježíši k narození tři dary, víte jaké?“</p> <p>„Výborně, co dál? Je to v kostele a někomu to může trochu smrdět.“</p> <p>„Jmenuje se to kadidlo a pak ještě myrhu, víte, co je to myrha, děti?“</p> <p>„Ano, myrha hodně typicky voní, je to vlastně nasušená smůla ze stromu, která hodně voní. Ze stromu Myrhovníku. A co je to to kadidlo?“</p> <p>„To je vlastně něco podobného, jen je to suché, a když se to zapálí, tak to pěkně voní, někomu i smrdí...“</p> <p>„Dneska nám to může připadat jako obyčejná věc, ale za dob Ježíškova narození to byly velmi vzácné věci!“</p> <p>„Lidé se mu chodili klanět, a co mu tedy nosili?“</p> <p>„A jakou má spojitost ten rok, co se narodil Ježíš, s dárky? Proč se dnes obdarováváme?“</p> <p>„Tak. Abychom si dělali radost, jako dříve dělali</p>	<p>Žák: „Zlato!“ „Joo, já vím! Ale nemůžu si vzpomenout, jak se to jmenuje. Je to při mši...“</p> <p>Žák: „Vůně!“</p> <p>Žáci gesto nesouhlasu.</p> <p>Žáci: „Dárky!“</p> <p>Žák: „Pro radost?“</p>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		ti chudí lidé Ježíškovi. Od té doby se obdarováváme.“	
11:20	Vyrábění ozdobičky „jesličky“	<p>„Děti, víte, od kdy se zdobí stromeček?“</p> <p>„No, skoro, je to 200 let zpět. A nejprve si ho všeli ze stropu, věděli byste proč?“</p> <p>„Správně, my si tady ve třídě také pověsíme takový stromeček ze stropu a také si ho musíme ozdobit, proto si teď vyrobíme ozdobičku, takového malého ježíška v jesličkách. Co jsou to jesličky?“</p> <p>„Jo, přesně, je to takový malý krmelec a uvnitř je seno, na kterém ležel ježíšek, aby mu nebyla zima.“</p> <p>Paní učitelka promítá žákům, jak bude vypadat jejich ozdoba a při tom jim ukazuje jesle.</p>	<p>Žák: „Před sto lety!“</p> <p>Žák: „Protože na něj bylo málo místa!“</p> <p>Žák: „To vypadá jako malý krmelec.“</p>
11:35	Vyrábění jesliček pro Ježíška	Vyrábění	Vyrábění

Příloha 6 – Záznam pozorování Čas – pan učitel Náměstní

Pozorovatel: Petra Plzáková

Datum: 22. 10. 2019

Předmět: Prvouka

Tematický celek: Čas

Poznámka:

Hodině předcházela vyučovací jednotka, kde se děti učily, jak jdou za sebou dny v týdnu, jejich jména a také z čeho jsou jejich jména odvozena. Pan učitel dětem dával mnemotechnické pomůcky ke dnům, u nichž to šlo, např.: pondělí – den po neděli, středa – uprostřed/ ve středu týdne, čtvrtek – čtvrtý den, pátek – pátý den, neděle – nic se nedělá, lidé mívali v neděli volno. U zbylých dnů - úterý, sobota - vysvětlil pan učitel žákům, že jsou jejich jména odvozena z jiných jazyků. Dále to již nerozebírali, protože je to ještě příliš složité na žáky 1. třídy. Žáci se učili řadit dny v týdnu, jak jdou za sebou, a ve dvojicích si povídali o tom, co který den dělají. Pracovali také s celoročním kalendářem a vyprávěli studentkám, co dělali minulý týden, když byli na škole v přírodě. Všichni měli zaznamenány dny výjezdu pomocí obrázkového deníku, který je do kalendáře též zapracovaný.

Na hodinu navazovala vycházka na Pražský orloj, kdy děti viděli orloj naživo.

Čas	Popis činnosti	Vyučovací aktivita učitele	Učební aktivita žáka
10:55	Úvodní část Každé z dětí ze sebe udělalo „hodiny“ – jejich ruce byly hodinové ručičky a všichni dohromady a nahlas říkaly: „čtvrť, půl, tři čtvrtě, celá“ a u toho ukazovaly pozice časů na	Na začátku hodiny se pan učitel s dětmi pozdravil. Instruoval děti, aby ukazovaly časové údaje rukama na imaginárních hodinách.	Žák ukazuje rukama polohu časových údajů: „čtvrť“, „půl“, „tři čtvrtě“, „celá“.

	hodinkách rukama.		
11:00	<p>Kruh - orloj Celá třída se přesouvá na koberec do kroužku. Povídání o plánu na tento týden.</p> <p>Popis, jak orloj vypadá a co na něm všechno je.</p> <p>-</p>	<p>Pan učitel klade žákům otázky:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. „Jaký máme naplánovaný výlet na tento týden?“ 2. „A kdy tam půjdeme?“ 3. „A co je to za den?“ 4. „Jaký den je před čtvrtkem?“ <p>Pan učitel klade otázky dětem:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. „Co vše na orloji můžeme vidět?“ 2. „A co jsou ta malá kolečka dole pod hodinami? Spočítejte, kolik jich tam je!“ 3. „Proč myslíš, že je jich tam 12?“ (ukáže na 1 žáka) 4. „Ano, to je pravda, ale to není ten důvod. Proč si to myslíš ty?“ (ukáže na 1 žáka) 5. „Má někdo nějaký jiný nápad?“ 6. „To je sice také pravda, ale to také není ten důvod. Když se na ty obrázky podíváme, vidíme tam, jak lidé sklízeli obilí, přichází zima...“ 7. „Prima! Ví někdo z vás, jaký je první měsíc?“ 8. „Správně! A věděl by někdo jiný, jaký měsíc je poslední?“ 	<p>Každý se má za úkol představit (seznámení se studentkou).</p> <p>Žáci odpovídají na otázky pana učitele.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. „Na orloj!“ 2. „Pozití!“ 3. „Čtvrtek.“ 4. „Středa!“ <p>Žáci odpovídají:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. „Apoštoly.“, „Hodiny.“, „Nějaké sochy.“, „Znamení.“ 2. „12“, „13“, „12!“ 3. Jako 12 apoštolů?“ (odpoví tázaný žák) 4. „Protože jsem to spočítala.“ (odpoví tázaný žák) 5. „Čísel na hodinách je 12.“ (přihlásí se jiný žák) 6. „12 měsíců!“ (vykřikla jiná žákyně) 7. „Leden.“ (ta samá žákyně) 8. Na tuto otázku již z žáků nikdo neodpověděl.

11:15	<p>Řazení měsíců</p> <p>Na lístečkách jsou napsány měsíce, které jsou v roce. Ty jsou rozhozeny po koberci. Úkolem je seřadit je, jak jdou za sebou chronologicky.</p>	<p>Pan učitel došel pro papírky, na kterých má napsané měsíce. Papírky vyhodil do vzduchu a žáci mají za úkol správně seřadit, jak měsíce za sebou.</p> <p>Při kontrole se pan učitel snažil zapojit každého. Kladl otázky typu:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jaký měsíc je po Lednu, jaký je 6. Měsíc? 2. Do jakého ročního období patří červen? 3. Kolik máme ročních období? Jaká to jsou? <p>Následně pan učitel poprosil 1 žáka, aby udělal hvězdičku na ten měsíc, který si myslí, že právě je. Ostatní děti měli za úkol kontrolovat. Tento měsíc dále společně zařadili do ročního období. Nahlas celá třída opakuje, jak jdou měsíce za sebou.</p> <p>Pan učitel pak ještě jednou papírky zamíchal a tentokrát je řadili společně – Vždy umístili jeden papírek a všichni nahlas řekli název měsíce, pak přidali další a zopakovali ty 2 a takto až do konce.</p> <p>Na konci aktivity se pan učitel dětí zeptal: „Jaký máme dnes den?“</p> <p>„Správně!“ „Jaký bude den za týden?“</p>	<p>Žáci společně seřadili měsíce do sloupce, jak jdou za sebou. Následovala společná kontrola.</p> <p>Žáci přemýšlí nad tím, jaký je nyní měsíc a do jakého ročního období tento měsíc patří.</p> <p>Žáci řadili za sebe roční období a opakovali jejich názvy.</p> <p>„Úterý“ „Úterý!!“ „Pondělí!“ „Nééé, úterý!“ „Zase úterý!“</p>
-------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>„Ano, správně!“ „Jaký máme měsíc?“</p> <p>„Výborně! A jaký bude měsíc touto dobou za rok?“</p> <p>„Když nyní máma říjen, tak příští rok touto dobou bude...?“</p> <p>„Výborně!“ „A opakují se tyto dny a týdny a měsíce takhle každý rok?“</p> <p>Pan učitel vezme do ruky kalendář a snaží se žákům na kalendáři ukázat, že se opravdu dny, týdny a měsíce každý rok opakují. Tím se jim také snažil přiblížit roční cyklus.</p>	<p>„Říjen!“</p> <p>Žáci nevědí...</p> <p>Jeden žák odpoví: „Zase říjen!“</p> <p>Žáci nevědí...</p>
11:25	<p>Práce s kalendářem Vybarvování ciferníku orloje.</p> <p>Popis týdne na škole v přírodě.</p>	<p>Pan učitel se ptá žáků, kde na obrázku je ciferník hodin. Následně je vyzve k jeho vybarvení žlutou barvou.</p> <p>Pan učitel zadal žákům, aby vyprávěli nad kalendářem o svých zážitcích ze Švp.</p>	<p>Žáci dostali za úkol vybarvit si žlutou barvou ciferník hodin na orloji (obrázek orloje mají vlepený do kalendáře spolu s týdenní zprávou, kterou jim pan učitel dává každý týden).</p> <p>Žáci vypráví o zážitcích ze Švp, které mají zaznamenány v kalendáři pomocí obrázků a velmi jednoduchého popisku, který psali žáci sami.</p>
11:30	<p>Český jazyk Psaní do písanky - slabiku „mo“.</p>	<p>Pan učitel uloží žákům napsat jeden řádek slabiky „mo“ v písance, poté mají jít napsat</p>	<p>Žáci píší do písanky slabiku „mo“, později i na tabuli.</p>

	<p>Matematika</p> <p>Cvičení na porovnávání (<, >, =)</p>	<p>slabiku „mo“ na řádek na tabuli.</p> <p>Pan učitel zadal žákům vyplnit cvičení v učebnici na porovnávání čísel.</p>	<p>Žáci vyplňují cvičení na porovnávání čísel.</p>
11:35	<p>Řazení dnů v týdnu</p> <p>Řazení papírků s názvy dnů v týdnu.</p>	<p>Pan učitel vybídne žáky, aby ve dvojici, tak jak sedí v lavici, poskládali dny v týdnu tak, jak jdou správně za sebou (papírky se dny mají na lavici již od minulé hodiny).</p>	<p>Žáci ve dvojici řadí dny v týdnu chronologicky za sebou.</p>
11:40	<p>Závěrečný kruh</p> <p>Hra na dny v týdnu.</p> <p>Na konci hodiny se pozdraví a ještě jednou ukazují hodinky, stejně, jako na začátku vyučování.</p>	<p>Pan učitel pozve děti do kruhu na koberec.</p> <p>Vysvětlí jim pravidla hry „Na dny v týdnu“.</p>	<p>Děti říkají dokola dny v týdnu, každý jeden, a kdo se splete, vypadává.</p>

Příloha 7 – Záznam pozorování Svoboda (17. listopad) – pan učitel Náměstní

Pozorovatel: Petra Plzáková

Datum: 15. 11. 2019

Předmět: Prvouka

Tematický celek: Svoboda (17. listopad)

Poznámka:

Hodině předcházela vyučovací jednotka, kdy se žáci s panem učitelem seznamovali s tím, co je to státní symbol, jak vypadá státní znak, jaká je státní hymna, vlajka ČR, státní barvy, prezidentská standarta, státní pečeť. Žáci si ve svém kalendáři (pracovním sešitě) přečetli slova státní hymny a také dostali text o Občanském fóru.

Čas	Popis činnosti	Vyučovací aktivita učitele	Učební aktivita žáka
10:55	Úvodní část Všichni se postaví vedle svého místa a zpívají státní hymnu. Takto to probíhá celý týden.	Po dozpívání hymny položí pan učitel otázku: „Děti, proč zpíváme na začátku hodiny státní hymnu?“ „Ano, výborně! A co, že se to toho 17. listopadu vlastně stalo. Lidé vyšli do ulic a vyjadřovali svůj nesouhlas některými věcmi. Bohužel je ale policie nechtěla pustit do centra města a tak jim v tom zabránovala někdy až hrubou silou. A proběhla takzvaná sametová revoluce. Víte, děti, co je to samet?“ „Ano, výborně, samet je látka, taková hodně heboučká a hladká. Právě proto se ta naše revoluce jmenuje sametová, protože se snažili, aby proběhla co nejvíce v klidu a hezky hladce.“	Žáci jeden přes druhého: „Kvůli 17. listopadu!“, „Protože je 17. Listopadu!“ Žák: „Látka?“

11:02	Kruh se svíčkou	<p>Pan učitel se dětí ptá: „Co to mám v ruce?“ „Víte, kam se s ní v neděli vypravím?“</p> <p>„Proč myslíš, že zrovna tam?“ „Na Národní třídě je pomník pro studenty, víte, jak vypadá?“ „Jsou tam ruce a pod nimi je datum, kdy proběhla tato událost.“ „Studenti při této revoluci skandovali taková různá hesla a jedno z nich bylo: „Máme holé ruce.“ Zkusíme si to.“</p> <p>„A co se pak stalo?“</p> <p>„Čím?“</p> <p>„Policie říkala lidem „Toto shromáždění nebylo povoleno“, „Rozejděte se!“, ale lidé nikam nešli, oni ani moc nemohli, protože tam bylo děsně moc lidí a oni neměli kudy. Policie pak postavila tak, aby udělala zábranu, protože proti nim šel celý průvod od Národního divadla. A pak, protože nechtěli lidi pustit dál, tak proti nim používali občas i hrubou sílu a to právě i například obušky.“ Pan učitel jim u toho ukazuje fotografie z knihy, která nese název „Toto shromáždění nebylo povoleno“. FOTO „Lidé se pak o týden později shromáždili na Letenské pláni, bylo zde okolo jednoho milionu</p>	<p>Všichni: „Svíčku!“ Žák: „Na Národní třídu?“ „Tam byli ti studenti zmlácení.“ Žáci kroutí hlavou, že neví.</p> <p>Všichni sborově několikrát za sebou: „Máme holé ruce!“ Většina: „Mlátili je!“ Žák: „Obuškama...“</p>
-------	-----------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>lidí, bylo to největší shromáždění lidí na jednom místě. A my víme, že za měsíc se stalo co? (ukazuje dětem fotografii s Václavem Havlem)</p> <p>„Ano a co se s ním děje?“</p> <p>„Paráda, ano, je to tak, byl to prezident, kterého nám závidí celý svět i nyní! Právě díky němu dopadla revoluce tak, jak dopadla! Děti, co by se dělo, kdyby vyšlo 17. Listopadu na pondělí nebo neděli?“</p> <p>„No, byl by státní svátek, takže byste...?“</p> <p>„Správně, Vášo, děkuji, nešli byste do školy.“</p> <p>„Neví náhodou někdo, kolikáté je to letos výročí?“</p> <p>„Letos je 30. výročí a proto je tento svátek významnější, než jindy. Kolik prstů dáme dohromady, když je to 30? Vytvořte s kamarády 30 prstů.“</p> <p>„Víte, kolik bylo asi Vaším rodičům? Těm mohlo být tak jako vám to je, že... „</p>	<p>Žák:</p> <p>„To je Václav Havel!“</p> <p>„Byl zvolen za prezidenta“</p> <p>Žáci přemýšlí...</p> <p>Žák:</p> <p>„Nešli do školy!“</p> <p>Žáci nevědí.</p> <p>Žáci se shluknou a počítají prsty, nakonec se všem podaří vytvořit 30 prstů.</p> <p>Žáci se podivují.</p>
11:18	Práce s kalendáři v lavicích	<p>Pan učitel se ptá:</p> <p>„Jaké slovíčko chybí v textu hymny? Spočítej, kolik má slovo písmen!“</p> <p>„Zpíváme si hymnu už celý týden, tak bychom měli vědět, jaké slovo je vynechané...“</p> <p>Pan učitel vyvolává žáky.</p> <p>„Výborně! Napíšeme si ho tam červenou barvou,</p>	<p>Všichni:</p> <p>„Pět!“</p> <p>Žáci se hlásí</p> <p>Žák:</p> <p>„Domov!“</p>

		<p>protože to je velmi důležité slovíčko!“</p> <p>Pan učitel ho píše na tabuli a připomíná žákům, že na konci není písmenko, které slyšíme, ale jiné.</p> <p>Dále vyzve pan učitel žáky k přečtení celé hymny společně. Klade otázky a vyvolává žáky: „Co je to „bor“?“ „Co jsou to „skaliny“?“</p> <p>„Výborně!!!“ „Co znamená slovo „skví se“?“ „Přečteme si ho všichni!“ „Děti, to znamená, že se něco vyjímá, vyniká.“ Slovo přečtou sborově ještě jednou. „Věděl by někdo, co znamená slovo „ráj“?“</p> <p>„Ano, místo, které je nejhezčí na světě. Nedokážeme si ho ani představit.“</p>	<p>Dále si čtou společně celou hymnu.</p> <p>Žáci odpovídají: „ „To jsou skály!“</p> <p>Žáci nevědí Celá třída sborově čte slovo</p> <p>Žák: „Něco strašně hezkýho.“</p>
11:28	Práce s kalendářem	<p>Pan učitel podá žákům instrukci, že mají vybarvit státní znak a u toho se doptává: „Jakou orlici již máme vybarvenou?“</p> <p>„Podle čeho si ji pamatujeme?“ „Co to znamená podle Ostravy?“ „Výborně, jakou barvu má další orlice?“ „A jakou má na pozadí?“ „A kde ještě jinde má tu žlutou?“</p>	<p>Žák: „Slezskou!“ „Podle Ostravy!“ „Protože tam je uhlí!“ „Červenou a bílou!“ „Žlutou!“ „Na nohách. „A na jazyku!“</p>

		<p>„A co je ještě žluté?“ „Správně a jaká barva je ve skutečnosti ta bílá?“</p>	<p>„Koruna!“ Většina: „Stříbrná!“ Žáci vybarvují znak.</p>
11:30	Diskuse nad písní „Jednou budeme dál!“	<p>Pan učitel k tomu hraje a zpívá píseň: „Jednou budeme dál.“ Otázky: „Proč zpívali zrovna takovéto písničky na demonstracích?“ „A co se tam zpívá? Jaká slova jsi tam slyšela?“ „Aha, a je to lepší být dál?“ „Co to znamená, být dál?“ „To znamená urazit kus cesty a být lepším.“ „Také se tam zpívá „Cíl je blízko nás, a že přijde...“ „Ano!“ „A refrén je – „Jen víru mít, doufat a jít.“ Co to znamená?“ „Co znamená slovo „doufat“?“ „Ano!“ „Ano, prima, z překladu! Tato píseň, co zaznívala na náměstí, když byla demonstrace.“ „Slíbil jsem, že vám něco ukážu něco zajímavého, pojďte do kruhu na koberec.“</p>	<p>Žák: „Já to znám!“ „Že budeme dál.“ „Asi jo...“, „Ne...“, „Ano!“ Žáci neumí vysvětlit. „Mír!“ „Máme mít víru a doufat.“ „Věřit tomu!“ „Znám to z červeného trpaslíka.“</p>
11:35	Kruh na koberci	<p>„Jaký, že máme ten letopočet na památníku na Národní třídě?“ „A jaký rok, ví to někdo?“ „Úžasné. Nesmíme zapomenout, proč tam na Národní třídě ten průvod byl. Bylo to na výročí úmrtí studenta Jana Opletala... Víte, proti které</p>	<p>Žák: „17. 11...“ „1989!“</p>

		<p>zemi se bojovalo tehdy?“</p> <p>„Ne, proti Německu. Zabili jednoho studenta, který vystoupil proti nim, Jana Opletala... a o 50let později chtěli studenti uctít jeho památku a tak udělali průvod, již tehdy to byl významný den „Den studentstva“. Při tom je zadržela Veřejná bezpečnost, to bylo něco jako policie, tehdy se jmenovali jinak. Někdy se jim také říkalo, „SN-báci“, jako Sbor národní bezpečnosti.“</p> <p>Pan učitel vytahuje něco z poza zad zabalené v novinách.</p> <p>„Podívejte, co máme ve škole schované! Co myslíte, že to je?“</p> <p>„Je to obušek děti. Tento není přímo ten, který měli 17. 11., ale jeden pán nám ho půjčil do školy na výstavu. Ty 17. 11. Byly bílé. Koukněte se na něj pořádně, je tam taková dírka, vidíte ji?“</p> <p>„Ta je, aby tam mohl být sprej, ten hodně pálí do očí. Dnes už nám to nehrozí, dnes je tu policie proto, aby nás chránila a pomáhala nám v nebezpečí.“</p> <p>Dává kolovat obušek.</p>	<p>Žáci:</p> <p>„Slovensko?“</p> <p>„Rusko?“</p> <p>„Prusko?“</p> <p>Žáci říkají, co by tom mohlo být po kruhu:</p> <p>„Kytka.“</p> <p>„Deštník.“</p> <p>„Kytice.“</p> <p>„Deštník.“</p> <p>Atp.</p> <p>„Ano!“</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		„Někdy se mu také říká pendrek, dnes ho mají policisté také, ale to spíše na sebe obranu nebo obranu někoho jiného.“	
11:40	Závěr hodiny	Svatováclavský chorál – jako modlení k našemu ochraniteli.	Žáci stojí a zpívají jako při hymně.

Příloha 8 – Záznam pozorování *Advent a Vánoce* – pan učitel *Náměstní*

Pozorovatel: Petra Plzáková

Datum: 18. 12. 2019

Předmět: Celodenní pečení vánoček

Tematický celek: Advent a Vánoce

Poznámka:

Celému adventnímu dni předcházelo povídání o adventu. Vysvětlovali si, že advent je doba, kdy nastává v křesťanské tradici období klidu a usebrání a očekává se příchod Ježíše Krista. Vytvořili si třídní adventní věnec a při tom si říkali, že se každou neděli zapaluje jedna svíčka, což je něco jako adventní kalendář. Každé pondělí si tak ve třídě zapalují svíčku na adventním kalendáři. Dále si vyprávěli Vánoční příběh Josefa a panny Marie a připomínali si narození Ježíše Krista. Žáci si měli sehnat recept na vánočku a s panem učitelem psali pracovní postup přípravy vánočky. Proběhl také nácvik na pletení vánočky, kdy žáci pletli vánočku z modelíny. Suroviny, které byly potřeba pro pečení vánočky, přinesli žáci sami. Ve třídě se domluvili, kdo co přinese.

Čas	Popis činnosti	Vyučovací aktivita učitele	Učební aktivita žáka
7:15	Sraz před školou	Seznámení dětí a rodičů s průběhem dne.	Žáci se nastoupí do skupin, které mají ve třídě zavedené podle toho, kde sedí: „dveřáci“, „oknáci“, „prostředňáci“ a poslouchají instrukce.
7:25	Přesun do třídy	Pan učitel rozdá žákům pekařské čepice a vyzve je, aby si vzali své zástěry na vaření.	Žáci si oblékají čepice a zástěry.
7:35	Pozdrav	Pan učitel vyzve žáky ke zpěvu koledy „Narodil se Kristus pán“.	Žáci stojí u svých lavic a zpívají.
7:45	Přesun do kuchyňky	Zde pan učitel žáky rozdělil do skupinek po 3-4 žácích, ve kterých celé dopoledne pracovali.	Žáci se přesunuli ke svým pracovním plochám.
7:50	Rozdání kuchyňských potřeb	Pan učitel vždy vyzve jednoho zástupce skupinky, aby si došli pro: mísu, sklenici na kvásek a vařečky.	Žáci si chodí pro kuchyňské potřeby.

8:00	Zopakování receptu na vánočku	<p>„Děti, zopakujeme si recept na vánočku, co musíme udělat jako první?“</p> <p>„Ne, někdo jiný, co musíme udělat jako první?“</p> <p>„Co na ten kvásek všechno potřebujeme?“</p> <p>ukazuje na jednu skupinku.</p> <p>„Věděl by někdo, co jím tam chybělo?“</p> <p>„Jak to bylo v tom receptu? Přeci mouka!“</p> <p>„A když máme kvásek hotový, co uděláme dál?“</p> <p>„Výborně, co dál?“</p> <p>„C o potom?“ Ukáže na jednu skupinku.</p> <p>„Správně, co byste tam pak dali vy?“</p> <p>Ukáže na jinou skupinku.</p> <p>„Ne, co vy?“</p> <p>Ukáže na jinou skupinku.</p> <p>„Ne, co tady skupinka?“</p> <p>Ukáže na jinou skupinku.</p> <p>„Skvěle, máslo. Co následuje dál?“</p> <p>Ukáže na další skupinku.</p> <p>„Báječné a teď?“</p> <p>Ukáže na skupinu, která řekla kvásek.</p> <p>„Zamícháme a přidáme dál?“</p> <p>Ukáže na skupinu, která řekla rozinky.</p> <p>„Ano a nakonec?“</p> <p>„Výborně, tak se dáme do toho. Postupně vám budu dávat ingredience podle toho, jak jste říkali ten recept.“</p>	<p>Žák:</p> <p>„Dát mouku!“</p> <p>„Vyrobit kvásek.“</p> <p>„Mléko, cukr, droždí.“</p> <p>Nikdo se nehlásí.</p> <p>Většina:</p> <p>„A jo!“, „Joo!“</p> <p>Žák:</p> <p>„Nasypeme do mísy mouku.“</p> <p>„Přidáme vajíčka.“</p> <p>„Dáme tam mléko!“ „Ano, mléko.“</p> <p>„Kvásek?“</p> <p>„Rozinky?“</p> <p>„Máslo.“</p> <p>„Sůl!“</p> <p>„Kvásek.“</p> <p>„Rozinky“</p> <p>Všichni: „Madle!“</p> <p>Žáci si chodí postupně pro ingredience a tvoří těsto.</p>
9:15	Kynutí těsta a úklid	Kynutí těsta a úklid	Kynutí těsta a úklid
9:35	Zpracovávání těsta	Pan učitel podá instrukce, jak mají děti těsto	Žáci míchají těsto a válí, pak dále zpracovávají.

		<p>vyválet po tom, co ho promíchají.</p> <p>Pan učitel podá instrukci, že si mají těsto ve skupince rozdělit na 3- 4 díly (podle počtu dětí ve skupině).</p> <p>Pan učitel podá instrukci, že si mají těsto každý rozdělit na deset malých dílů.</p> <p>Vše dětem ukazuje na svém těstě.</p>	
9:55	Pletení vánočky	<p>Pan učitel jde blíže k dětem a ukazuje, jak vyválet z těsta hady, ze kterých pak budou plést copánky (z 2,3,4 hadů)</p> <p>„Vzpomeneme si, jak jsme to dělali s tou modelínou.“</p> <p>Plete copánky</p>	<p>Žáci pozorují pana učitele.</p> <p>Následně pletou své copánky.</p>
10:30	Vrstvení vánočky	Pan učitel ukazuje žákům, jak správně navrstvit vánočku, potřít vajíčkem, posypat mandlemi a propíchat špejlemi.	Žáci vrství a dokončují vánočku.
10:50	Vánočky jdou do pece	Vánočky jdou do pece	Vánočky jdou do pece
11:00	Dodělávání vánoček ze zbytků těst a úklid kuchyňky	Dodělávání vánoček ze zbytků těst a úklid kuchyňky.	Dodělávání vánoček ze zbytků těst a úklid kuchyňky.

Příloha 9 – Transkript rozhovoru – paní učitelka *Severní*

Rozhovor vedla: Petra Plzáková

Rozhovor přepsala: Petra Plzáková

Datum a místo: 11. 2. 2020, Praha

Legenda:

T – tazatel

PS – Paní učitelka Severní

Úvod:

Dobrý den, jmenuji se Petra Plzáková. Jsem studentka 5. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy oboru Učitelství pro základní školy (I. ST). V rámci mé diplomové práce s názvem *Tematika ročního cyklu ve výuce na 1. stupni ZŠ* zkoumám, jakým způsobem pojmají učitelé témata vztahující se k ročnímu cyklu ve výuce na 1. stupni ZŠ. Na základě tohoto výzkumu bych s vámi ráda provedla rozhovor, který se váže k zvolenému tématu.

Nejprve bych se chtěla zeptat, zda souhlasíte s participací na tomto výzkumu?

1. Nebude Vám vadit rozhovor zaznamenávat či nahrát?
2. Mohl/la byste se v krátkosti představit?
3. Jak byste charakterizoval/la Váš učební styl, v jehož duchu vedete výuku?

Nyní se přesuneme k otázkám k tématu:

T: „Tak nejprve bych se chtěl zeptat, zda se souhlasíte s participací na tomto výzkumu.“

PS: „Ano.“

T: „A nebude vám vadit rozhovor zaznamenávat či nahrávat?“

PS: „Nebude.“

T: „A další, jestli byste se mohla v krátkosti nějak představit, nemusíte říkat vůbec jména ani nic konkrétního, jen třeba nějaké věci, které byste ráda vypíchlá.“

PS: „No jmenuji se [REDACTED] mi 45 let z toho učím 11 let, protože jsem strávila hodně let na mateřské. Odvedla jsem několik tříd prvňáčků a odučila jsem několik let jenom jako učitelka angličtiny, protože jsem si to kombinovala s tím, že jsem měla malé děti, a nechtěla jsem učit „plno-úvazkově“ a teď mám za sebou plnohodnotných 5 let, kdy jsem vedla jednu třídu od 1. až do 5. a začala jsem letos 2. cyklus, jedu podruhé 1. třídu a pořád ještě mě to baví.“ (směje se)

T: „Tak to je nejlepší a máte tedy určitě, to vím, nějaké zkušenosti ze zahraničí, že jste teda byla na nějakých stážích, konkrétně tedy ve Finsku?“

PS: „Na stáži jsem byla ve Finsku, to byla jenom vlastně týdenní stáž ve finských školách a to bylo tedy velmi inspirativní a zajímavý.“

T: „Dobře, děkuji. Jak byste charakterizovala váš učební styl, v jehož duchu vedete výuku?“

PS: „Myslím si, že hodně si hlídám a čím jsem starší, tak tím víc si hlídám, což neznamená, že mi to pokaždé jde, ale mám velkou vnitřní potřebu vést hodně demokratickým stylem tu výuku, to znamená, vést děti k zodpovědnosti sám za sebe a ke svobodnému rozhodování, protože ta zodpovědnost se svobodou úzce souvisí.“

T: „To bylo hezky vidět na té hodině o 17. listopadu. Vy učíte teď v návaznosti na program „Začít spolu“, učíte takhle od začátku své učitelské kariéry?“

PS: „To neučím, to ne, to úzce souvisí s touhle školou, konkrétně. Protože já jsem začala učit na škole na Praze 2, když jsem nastoupila do zaměstnání poprvé a tam prostě druh té školy nebyl prostoupený vůbec tou svobodou. To znamená, že tam by ani program „Začít spolu“, podle mě nemohl vůbec fungovat. Takže tam jsem začala učit podle mého nejlepšího vědomí a svědomí, no jako ze zkušeností skauta, dejme tomu. To jsem tam do toho asi promítala. A učila jsem asi dost jinak, myslím si, že ten rozdíl by byl asi veliký, kdyby se člověk mohl vidět nějak jako pěkně a porovnat to, to si myslím, že by bylo velký. A to jsem ještě neměla děti, když jsem začínala. Sice jsem měla zkušenost s dětmi dlouholetou, ale ono učit je a vést je v oddílu je taky velký rozdíl a ve chvíli, kdy člověku se narodí děti a zažije to, jak je to těžké, ty vlastní děti vychovat, tak začne i lépe cítit ty

rodiče, jakože je vnímáte, ty rodiče, jinak a začnete je vnímat spíše jako partnery. Ne jako někoho, koho vnímáte, jakože mu dáváte najevo, že víte, co a jak máte dělat.“

T: „Když jste přišla na tuto školu, na Petřiny sever, tak měla jste nějaké školení ohledně toho jak vlastně vyučovat v rámci programu „Začít spolu“?“

PS: „No já jsem tady začala učit angličtinu. Musím říct, úplně nejférověji, že jsem si tuto školu vybrala jako školu pro své děti, protože my sem nespadáme, a tehdy ještě bylo možné přihlásit děti jinam, než spadáme. A já jsem hledala školu, která na mě působí přátelsky, protože právě očima rodiče začnete tyhle věci vidět trochu citlivěji a tahle škola, ve chvíli, kdy sem přijdete a vidíte ty obrázky na chodbách, tak vás přivítá s otevřenou náručí. Už jenom ta budova, i když ta budova je ošklivá budova z padesátých let, tak stejně ty chodby vyvolávají hrozně příjemnou atmosféru dětem nablíženou a i z učitelů jsem ten pocit takový vlastně měla, takže jsem sem dala svoje děti. No, a když mi pak dorostlo to nejmladší, tak jsem hledala, kde by mě chtěli jako učitele a trošku jsem se jim sem vetřela. Tehdy zrovna se jim to hodilo, protože hledali na první stupeň angličtináře, a tak jsem tady učil jenom půl úvazku a angličtinu a tím jsem tomu jako trošku začal lézt pod pokličku, takže jsem došla k závěru, že by to mohlo být něco pro mě, to „Začít spolu“, a ve chvíli, kdy jsem se rozhodla, že chci jít zpátky, a vést si svoji třídu a že už mám čas na to učit plnohodnotně, tak jsem šla na školení. Proškolila jsem se v tom „Začít spolu“, ale jako nutno říct, že to bylo krátké školení, že na to, aby člověk do toho prohlídl, tak stejně vám asi školení ani nepomůže, že to člověk musí nad tím hodně přemýšlet a uvědomit si co chcete, aby z toho vylezlo, že dělat centra ještě pořád neznamena dobře učit.“

T: „A v čem spatřujete výhodu právě toho programu „Začít spolu“ oproti normální klasické výuce?“

PS: „Já se bojím, že to není férové to srovnávat. Mezi učiteli, v uvozovkách, klasické výuky je spousta skvělých kantorů, kteří učí hodně dobře. Připravují si třeba projekty pro děti a věnují se jim, mají spoustu pomůcek. Je spousta nadšených učitelů, kteří dělají prostě svoji práci dobře a pak je vlastně úplně jedno v jakém jedou programu jo, ale tady je dobré, že ten duch kooperace je protknutý tou školou. A přilákalo to sem hlavně učitele, kteří mají chuť to dělat, že se tady hodně za tu dobu co tady pracuji. V současné době je zde veliké procento učitelů, pro které je opravdu důležité učit děti spolupracovat. I když ještě fakt furt neznamena, že když je to na první pohled zážitkové učení, že si z toho něco

důležitého děti odnesou. Mnohem důležitější, než načančané pracovní listy je, aby i oni se na tom nějak podíleli a byli na tom nějak zainteresovaní.“

T: „Děkuji. Tak teda nyní se přesuneme k tomu ročnímu cyklu. Já bych se chtěla zeptat, co se vám vybaví, když se řekne „roční cyklus“.“

PS: „Obecně určitě, u těch malých dětí, střídání ročních období, to je jako první po čem člověk jde a to ve všech předmětech skrz na skrz a ani to nemusí být centra. To je takové hodně velké téma u těch malinkatých. Pak se do toho začnou přidávat, a to si troufám říct, pro mě třeba osobně, až ve druhé třídě, zvyky a nějaké tradice lidové, protože já to mám strašně ráda. A ve chvíli, kdy to máte rád, tak jim to i rádi předhodíte a pak, to je fakt, to stojí za to, a to je asi to pro mě zásadní. No a pak se to setkává s tou výukou venku, ale to se zase setkává hezky s těmi ročními obdobími, protože ono to úzce souvisí s tím ročním obdobím, to, co se venku děje. Jo a já zrovna dneska mám takovou krásnou zkušenost, nám sem přišla nějaká paní prezentovat nějaké pomůcky, které byly vymakaný, byla to taková soustava všech možných kartiček, a teď to tam vytahovala, že to máme na prvouku a tam to bylo spousta kytiček a ptáčků a zvířátka a já jsem si uvědomila, že já od letoška ty prvňáčky učím vlastně hodně venku, chodíme teď každý týden na jednu hodinu ven. A vy nepotřebujete žádný kartičky, ve chvíli, kdy jdete s dětmi ven a jdete s nimi fakticky do toho prostředí, o kterém jste dřív v té třídě jenom povídal, tak oni to zažívají se vším všudy. To je jako 3D kino, 4D kino. Je jim tam zima, je jim tam teplo. Vidí tam, jak něco uvažá, něco usíná a pak zase se něco budí a všechny ty věci, o kterých se fakt přihloupě mluví při vlastně dost nudných prvcích, tak si to tam prostě jenom osahávají, zažívají a v rámci toho tam ještě třeba dělají matematiku. A přijímají ty impulsy úplně přirozeně a já už si vlastně vůbec nedovedu představit, že bych učila prvouku tu přírodovědnou část nějak jinak než venku.“

T: „A dalo by se říct, že vlastně ta výuka venku taky trochu definuje ten program „Začít spolu““

PS: „Je mu to blízké. Je to rozhodně blízký a je to jedna z věcí, o kterých se i třeba na letních školách mluví, a je to tam i vidět, protože když se tam třeba promítají ukázky dobrých nápadů ve třídách nebo center a tak, tak si myslím, že je to přirozený pro učitele, který učí „Začít spolu“, že nějakým způsobem, minimálně občas, je ta příprava center vytáhne ven, ať už jdou udělat nějaké pokusy, jdou malovat ven, nebo jdou něco sbírat ven.“

Takže to „Začít spolu“ je tím prostoupené, protože ta zkušenost, jako faktická, aby si něco osahaly, aby něco vyzkoušeli, to je fakt úzkou součástí tohoto programu. To je v něm poctivě obsažené.

T: „Používáte toto sousloví, tedy „roční cyklus“ s dětmi ve svých hodinách?“

PS: „Ne, vůbec, to vůbec.“

T: „A máte pro tuto oblast nějaké jiné pojmenování, nebo jak jim to vlastně na začátku předložit?“

PS: „Já jim to vlastně vůbec nepředkládám, já se vlastně jako, ale to si myslím, že souvisí zase ze zkušeností mě jako mámy, protože když se mi narodilo moje druhé dítě, tak se ukázalo, že je pro něj těžké chápat některé nové termíny a přijde mi dobré, když to ty děti nejdřív zažijí a teprve pak si to nějak pojmenují, než abych jim to nějak vysvětlovala já. Mně třeba slovo „roční cyklus“ přijde hrozně abstraktní jo, takže mi přijde dobré, že nejdřív zažijí jaro, léto, podzim, zimu, o tom si povídáme, jak se to mění, chodíme ven a všechno to cítíme. Pak si třeba můžeme říct, že je to roční cyklus, ale vůbec to nepoužíváme předtím.“

T: „A pojmenovávají si to děti nějak sami nebo snaží se to nějak nazvat. Anebo vůbec?“

PS: „No určitě používají slovo období, ale to si myslím, že jsem jim také podsunula spíš já, že je to takový výraz, který asi používám, že je teď nějaké období, to je pravda. Třeba hodně intenzivně, si myslím, a to si myslím, že jsem dřív trochu šidila a teď to dělám velmi poctivě a vzniklo to velmi spontánně a jednoduše a řekl bych, že to úzce souvisí se „Začít spolu“ a sice: ranním rituálem „Začít spolu“ je ranní dopis. Součástí dopisů je vždycky datum a já nejen, že na tom ranním dopisu dětem definuji stylistiku dopisu, aniž by to tušili, ale prostě ho čtou tak často, že už pak vidí, že se skládá z oslovení pak nějakého mého vzkazu a pak je tam můj podpis a nahoře musí být datum a to oni už vnímají jakou úzkou součást toho dopisu. A my si velmi často, neříkám, že každý den, ale velmi často si na tom datu definujeme ten posun. Třeba na změně měsíce, ve chvíli, kdy dojde ke změně měsíce, tak si řekneme: kolikátý je teď měsíc, jak se ten měsíc jmenuje a postupně za ten rok poznáváme ty jednotlivé měsíce včetně toho, že my je máme v tom datu definovány číslem. Ale zároveň si říkáme ten jeho název, aby si to děti propojovaly. A vzniká to velmi přirozeně a je to je to díky rituálu „Začít spolu“.“

T: „Setkala jste se někdy v praxi s pojmem „cyklus roku“ například v učebnicích?“

PS: „No, já jsem takový nesoustředěný žák, jo, takže jsem i trochu nesoustředěný učitel, takže vlastně ty výrazy nevnímám. Já jdu hodně za pocitama, takže je možný, že tam byl a já o něm nevím.

T: „Jaká témata zařazujete do této oblasti na prvním stupni ZŠ? To už jste vlastně zmínila, takže se vlastně můžeme přesunout hned na to, na která témata kladete největší důraz?“

PS: „No já jsem tam nezmínila jednu věc, a to, že se vždycky zastavím u historie. Že mi přijde, kór, když je nějaké výročí, tak ať to mám v tematickém pánu nebo nemám, tak se u něj zastavím, protože mi to přijde důležité. Protože mi přijde, že ve chvíli, kdy je to podpořené tou emocí toho okamžiku, že se to venku slaví, jezdí tramvaje s vlaječkami, povídá se o tom v televizi, že se něco děje a tak dál, tak ve škole se o tom mluví také. Ve chvíli, kdy bych se tomu jako učitelka nevěnovala, tak vlastně jakoby tomu ubírám na důležitosti. Já jsem vlastně asi dost vlastenec. Já se toho slova trochu bojím, protože se snadno může přehoupnout v něco jiného, ale už jsem taky někdy v cizině byla a žila delší dobu jo, já jsem chvíli žila v Anglii, chvíli jsem žila v Maďarsku a jako student jsem byla celé léto v Americe, takže to člověk jako nasaje, jak ty lidi vnímají svůj národ, protože tam se potkáte s domorodci. Tak jsem zjistila, že se za to jako stydíme. Ale možná já, protože jsem holka a Husákovu dítě. A to prostě nechci těm dětem tohle způsobit, takže nenápadně, ne nějak jako s nějakým šíleným důrazem na češství, ale s důrazem na kořeny, určitě jo, no, protože mi přijdeš do druhé, takže třeba rozhodně když bude „Svatý Václav“ a oni mají prázdniny, tak musí vědět, proč mají ty prázdniny. A každý rok si toho řekneme toho trochu víc, ale rozhodně je to pro ně důležité. Když bylo teď výročí 17. listopadu, musí o něm vědět. Když jsem učila druháčky a bylo 700 let Karla IV., tak taky nešlo se tomu vyhnout, ačkoliv ve druhé třídě se prostě nic takového nebere, ale v těch dětech to zůstane. Když se to povede, no, takže vlastně i dějiny.“

T: „Na to právě navazuje otázka, jak je toto učivo rozvrstveno do ročníků a se kterými tématy začínáte v první třídě?“

PS: „No, tak to jsem v podstatě pokryla. Rozhodně s tím úzce souvisí příroda a přírodní děje v rámci ročních období, ale včetně zvířat a rostlin a pozorování zvířat a rostlin, pozorování klíčení a takové věci všechny souvisí s tou přírodní částí prvouky. To zásadně neučím, když se to neděje, jo. Přijde mi nesmysl, protože mám něco v učebnici, že mi tam

zrovna vyšlo, že tam mám nějaké kytičky a rostliny a přitom není jaro. No tak to prostě já děti nebudu učit, protože mi to přijde na hlavu postavené. Ale to je tím, že chodíme ven, protože pak jim to není vzdálené. Jinak to je jenom něco, co jsme si ve škole říkali, ale není to nic, co by zažili a děti potřebují zažít, aby z toho potom do budoucna něco měli, co by zůstalo v nich.“

T: „No vy jste mluvila o těch historických věcech, že je zařizujete právě klidně i v té první třídě, tak bych se chtěla zeptat, které témata byste určitě nezařadila takhle brzy, ale dala byste je s určitostí až do vyšších ročníků a proč? Je nějaké takové?“

PS: „Já si myslím, že není. Já si prostě myslím, že všechna témata jsou nějakým způsobem komunikovatelná k dětem, když je to jako vhodná úroveň těch informací, které k nim jdou. Já jsem jako máma nasbírala jednu hezkou zkušenost s dětmi třeba, co se týče sexuální výchovy. Uvědomila jsem si, že dítě je zralé na informaci ve chvíli, když se po ní ptá. A já mám hroznou výhodu, že mě jako člověka ta otázka naprosto uvolní a hrozně dobře se mi pak přemýšlí, protože to dítě mě na sebe tou otázkou jakoby naladí a rozradostní, že to chce vědět. Takže já potom na tu otázku jsem hrozně dobře schopná reagovat a kdyby mě někdo řekl, ať připravím hodinu, teď z fleku, na sexuální výchovu, tak rozhodně vůbec nevím, co bych si počala, ale ve chvíli, kdy to vznikne spontánně to jde, protože jsem takový typ učitele. Ale jsou různé typy učitelů, ale já jsem hodně spontánní typ a hodně intuitivní typ, takže mě to dělá dobře, takže ve chvíli, kdy cítím zralost těch dětí na něco, tak to ve mně otevře nějaké kanály, které přivedou tu informaci, a fakt se mi to stává hodně často, že pak mám skvělý pocit z toho, jak jsem jim to poslala zpátky tu odpověď, že byla přesně na té úrovni, kterou oni byli zralí přijmout. Protože jsou děti, které se vám v první třídě začnou ptát na druhou světovou válku a ve chvíli, kdy byste se bála jim povídat o druhé světové válce, protože tam prostě někdo umřel, tak vytváříte „tabu“ a já mám pocit, že „tabu“ nejsou správně. Správně je ve správné míře odpovídat na otázky dětí tak, aby to pochopily, a čím víc se ptají, tím víc potřebují prostě vědět. A není žádné tabu.“

T: „Takže by se dalo říct, že to vlastně ohraničuje v podstatě jen to střídání ročních období?“

PS: „Jako to zásadní v první třídě, co pro mě je, tak je prostě to střídání ročních období a je zajímavé, že teď s dětmi pomalinku vlastně otvíráme to téma toho, že nepřišla pořádná zima, takže nám to přináší ekologická témata do třídy, že ty děti automaticky říkají „Petro,

ale to není pravda, že je teď zima...“ a tak otvíráme to téma, proč není zima, proč se to tak děje. Teď jsme narazili na téma „Kyslík“. Já už vlastně vůbec nevím jak. A bylo to strašně vtipný. Protože někdo tady říká, to je O₂, tak jsem říkala „...no, ale to se O₂ to opičí po kyslíku a ne kyslík po O₂...“ a vlastně na základě toho jsme si vyprávěli o deštných pralesech. Prostě člověk se i s malinkými dětmi může dostat strašně, strašně do velké hloubky i odborné. Tady jsou děti, které mají hluboké, třeba i chemické znalosti, protože mají doma nadšené rodiče a nadšeně nasávají. A dělat, jakože o tom teď nebudeme mluvit a budeme o tom mluvit až ve čtvrté třídě, to je odradí. To já jim nemůžu udělat, protože to, že oni sem to téma přinesou, aktivuje i ty ostatní děti ve třídě, aby byly zvědaví. To, že jim to přinese učitelka, to je neprobere.“

T: „A co konkrétně na vybraných tématech chcete děti naučit, nemyslím konkrétně ty znalosti, protože to bychom tady mohly být do rána, ale tak obecně, co vlastně ten roční cyklus těm dětem má přinést.“

PS: „No to je jasný důkaz souvislosti, že jo, jo, že nějaké děje vyvolávají nějaké další děje, že něco je nějakým způsobem dané, ale něco jiného to může ovlivnit, že věci nejsou podle pravítka, že má něco pravidelnost, cyklus, to že se něco vrací jako furt dokolečka, to je pro děti hrozně abstraktní pojem. Třeba pochopit pro ně, že je leden, únor, březen až prosinec, představit si ten cyklus, je pro ně vlastně hrozně těžké a musí se o něco opřít. A když jim dám ty první čtyři tak se o to fakt hezky opřou. Mimochodem, když jsme učili ty roční období, tak já jsem fakt vzala zlomky - čtvrtiny a to bylo hrozně hezké, protože to je ta symbolika, o kterou se můžou opřít. A dojdeme tím k tomu, že se to vrací zpátky a ten cyklus těch věcí, že se vracejí tam a zpátky, že se ty věci točí dokola v životě a že takových věcí je spousta. To je pro ty děti důležité, no.“

T: „A pomáháte si tady v téhle oblasti třeba i názorností kruhu?“

PS: „To určitě, my tady máme tento výborný koberec, který vlastně na sobě ne, jenom že na sobě má hodiny, ale má na sobě i ty čtvrtiny, takže já to mám strašně ráda. Já to asi i potřebuji, asi já jsem to jako dítě potřebovala, jo, že jsem asi jako hodně vizuální typ. Takže pro mě bylo hodně důležité, když mi ten učitel něco ukazoval, že já hodně ukazuji a hodně potřebuji, aby děti ty věci viděli a osahali si i třeba.“

T: „A vy jste tedy zmínila ty hodiny, a mě by právě zajímalo, jak souvisí pojem „čas“ s touto tematickou oblastí, pro vás?“

PS: „No právě, krásně. Ono to začne tím, že přijdou děti do první třídy a vlastně o tom čase nemají moc pojem. A první, kdy já o něm mluvím, myslím, že je moje „desetiminutovka“, když já dětem řeknu: „...děti máte ještě 10 minut, víte, kolik to je?“ A teď oni na mě koukají a tu představu o tom čase nemají, a já jim řeknu: „...děti, to je jeden večerníček...“. Takže první čím začínáme je délkou jednoho večerníčku, kdy oni jako vlastně si dovedou, i když dneska je to horší, ale třeba pro moje děti to bylo velmi snadno definovatelný, ale pro ty současné děti už se to asi mění. Možná už jsem v tomhle trochu jako 100 let za opicemi, ale funguje to, oni ještě vědí, co je to večerníček. Ještě pořád docela jo, teprve od toho se to začne odvíjet. Pak tomu hodně pomáhá rozvrh, to, že těm dětem se po té třičtvrtě hodině střídá ten rozvrh, tak oni začnou vnímat tu měrnou jednotku - 1 vyučovací hodina, což není definovaný jako 60 minut, ale to je úplně jedno. Oni to vnímají jako ten cyklus zase, zase se k tomu jako vrací a pak do toho budou ta data. Letos třeba vznikla hrozně pěkná věc. Já s dětmi pracuji hodně na sebehodnocení, velmi jako detailně. A vlastně letos si jako součást vysvědčení, ještě s sebou nesli velmi detailní sebehodnocení na dvou A4, bylo to zpracované jako takových 5 tabulek za každý důležitý předmět byla jedna tabulka. A v té byly definovány ty pokroky, které za ten půlrok ty děti měly dosáhnout a měly se vyjádřit k tomu, jak na tom jsou. Oni si tam vybarvují jakoby škálu, kde si myslí, že jsou. Pak tam je část ještě „jak to vidí Petra“. Takže oni si nejdřív vyhodnotí sami sebe, což dělají každý týden, celý půlrok si lepí do žákovské knížky tabulku toho, co se ten týden dělalo a jak se v tom cítí a tohle si udělali teď s pololetím, akorát, že úplně jako hloubkově a ještě já jsem jim k tomu dělala to moje a bylo to strašně příjemný to vidět, protože já vůbec neznámkuji, samozřejmě na vysvědčení jsem jim známky dala. Bylo tam strašně hezky vidět, že ty děti se viděly velmi férovými očima. Jsou na to zvyklí, nejsou ohroženi žádným trestem, špatnou známkou nebo nějakým pohrdáním paní učitelky nebo něco takového, naopak velmi cenné je, když se vidět čistými očima a já jsem tam vlastně šrafovala vedle, jak to vidím já, nebo jsem jim tam psala, že s nimi souhlasím. A proč to říkám, protože na základě toho poledního sebehodnocení, oni si potom do žákovské do únoru zapsali můj cíl a ten jejich cíl bylo něco, co vycházelo z toho, co jim ještě nejde a co by chtěli do toho příštího pololetí zlepšit a každé to dítě si našlo něco svého. Někdo z oblasti sociální nebo chování, protože vidí, v čem mají problém. Někdo si tam psal, že mu nejdou v matice hadi a tak dál. My jsme si tady vytvořili takový seznam, co děti hlásili, že jim nejde. Tady byl na tabuli celý seznam a oni si vybírali. Bylo to celé barevně ohraničené, aby se v tom rychle vyznali a každý si pamatoval, že on má ten

růžový nápisem, protože toho bylo moc na prvňáčka. No a mezitím se objevilo, mimo jiné, „...chci se naučit hodiny.“. A u většiny těch dětí to vzniklo tím, že k Ježíšku dostali hodinky, takže nás čeká v tomto pololetí, mimo jiné, práce na tom zavádění času. Ale ten nejlepší možný moment je, když ty děti sami, mají pocit, že to potřebují a to se tady začne šířit jako lavina. Když přinese hodinky jeden, pak je přinese další a pak další. Oni je začnou chtít, budou si je přát k narozeninám, k svátku. Ty děti a rodiče budou nadšený a v tu chvíli přijde ten správný čas, když ty děti budou sami vědět, že to chtějí umět se ty hodiny učit. Mám na to skvělou pomůcku, takový budíky. A tam si točí ručičkami, ty jsou na sobě závislé, takže oni opravdu vidí při tom otáčení, jak se otáčí malá v závislosti na velké.“

T: „Kdy seznamujete děti s pojmem „čas“?“

PS: „Až ke konci, opravdu s tím přijdu až v tom druhém pololetí. A mám pocit, že to je dobře, protože tam hrají roli číslice, oni je potřebují mít v tu dobu již zafixované, hraje tam roli to cyklení zase, potřebuji vědět, že věci se točí v kruhu, že a potřebuji nějakým způsobem jako být schopní složitějšího myšlení, protože to je spousta drobných jednotlivých věcí, které potřebuji umět, aby se naučily čas.“

T: „A označujete si ho rovnou tímto slovem, používáte pro to rovnou toto slovo?“

PS: „Jako čas? Ano. Oni ho znají. Vědí, co to je. Vědí, že je to hodně abstraktní slovo, ale pro prvňáčka bych řekla, že už to tak abstraktní není. Rozhodně to potřebuji, fixovat, to zase ne, že ne, ale vědí, co je čas, a že čas plyne.“

T: „Na čem dětem nejlépe vyobrazit plynutí času?“

PS: „No my jsme to říkali na těch hodinkách a právě připravovat je na to jakoby postupně, to jejich myšlení na to jakoby připravit. Oni to pochopí to plynutí času právě na tom, jak jim uteče něco, co je baví, že ve škole jsou ty čtyři vyučovací hodiny a oni potom, když jdou domů, že je to za nimi a tak. Myslím si, že ta škola jako taková přináší spoustu jednotlivých důkazů, že ten čas plyne.“

T: „Rozlišujete s dětmi čas cyklický a lineární? Nemyslím přímo tyto pojmy, ale jestli je učíte rozeznávat tady mezi těmi dvěma.“

PS: „Myslím si, že v tomhle věku, myslím si, že ne. Myslím si, že pro mě je zatím důležité, aby pochopili...samozřejmě jo, později jo, protože oni se pak vrací i historicky a to už jsou celé časové osy a takové.“

T: „Aha a to byste zařadila do jakého ročníku? Nebo spíše období?“

PS: „No takhle, představa historického období u dětí je až legračního někdy, je to strašně pěkný a určitě stojí za to se toho dotknout a jakoby si osahat tu jejich představu toho, kdy to znamená to „dávno“. Nebo kdy se narodila jejich babička...Já si teď nemůžu vybavit, vím, že jsem zažila několik velmi vtipných okamžiků, kdy mi došlo, jak to dětem trvá, než to pochopí a opravdu jako pracovat s historickým časem a s obdobími je pro ně těžké ještě ve 4. třídě. Třeba, když se začíná učit dějepis a teď se tam začne, oni to milují, období dinosaurů, ale ta jejich představa je jiná, oni právě do těch dinosaurů třeba zasadí první světovou válku nebo druhou světovou, že jo...To je ono, ta představa lineární. To jim, opravdu, ještě v tu dobu vlastně vůbec nejde, protože je to strašně abstraktní představa. Ale ještě mě napadlo, jedna věc s tím lineárním, že třeba s tím určitě pracuji třeba v češtině, hodně při vyprávění, protože já potřebuji, aby ty děti co nejdříve pochopili, co bylo první, co bylo druhé, jak to končí... Takže třeba už teď děti v pololetí psali příběh. Jmenovalo se to „Moje první dobrodružství“ a měli připravený papír, na něm bylo napsáno: jak to začalo, co se stalo a jak to skončilo. A to je vlastně lineární plynutí času, jo, akorát že na příběhu a ne na nějaké události historický, ale tam se to ty děti učí a je to pro ně hodně důležité. Řadili teďka v centrech „Rodina“, řadili obrázky, jo. Jak maminka pekla s chlapečkem cukroví a tatínek, jak vyráběl budku a řadili to a to je taky vlastně lineární plynutí času, jenom postavený na příběhu, takže vlastně to s nimi dělám. Jenom člověku musí dojít, o co vlastně jde. Jo a pak jsem se ještě u něčeho zapomněla, jo, u té historie. No, že si myslím, že pak jako ty historický lineární jakoby zobrazení těch dějů, tak toho jsou fakt schopní až jako dýl, jo, až tak ve třetí třídě. Je fakt, že jsme si o tom říkali už v druhé, třeba, s těmi minulými, ale stejně to pro ně bylo těžké představit si, kdy ta doba byla. V tom raném věku jim můžete vykreslit, jak to vypadalo, co se nosilo na sobě a tak, ale aby to zařadili na časové ose, tak to je úplně zbytečný.

T: „A pak třeba v té čtvrté, páté třídě to už zvládají?“

PS: „To už určitě jo, to se dokonce jako dělají, že se třeba udělá velikánská časová osa nebo přes celou chodbu jsme dělali časovou osou. A teď si na jednom konci chodby dělali,

kdy byli ti dinosauři a na druhém konci zbylo pár centimetrů na to, aby tam udělali historii lidstva, když to trochu přeženu, tak to pro ně bylo zajímavý tohle vidět, jako tam už matematicky se zase do toho pustit.“

T: „Jaké výukové materiály využíváte ve své výuce při zařazování témat z této oblasti?“

PS: „No, já si to hodně tvořím sama, ale protože jakoby si to chci přizpůsobovat, protože tím, že stavím centra, tak vlastně asi velmi často potřebuji to vymyslet tak, abych to měla celistvé, ta centra, aby se mi to nějak potkávalo třeba s učebnicí. Ale teďka třeba učím podle prvouky Fraus a já jsem hodně nenávodový typy. Já nemám ráda návody, takže vlastně mi vždycky dlouho trvá, než sáhnout do příručky, ale já jsem tu příručku té prvouky otevřela a zjistila jsem, že když člověk čte jako pozorně, udělá si na to ten čas, tak tam je spousta hezkých nápadů, takže vlastně mi to hrozně ulehčuje tu práci v prvouce. Že tato témata fakt využívám z té učebnice, a že je to tam pěkně udělaný, protože se tomu fakt věnují.“

T: „No tak to jste mi nahrála na otázku, jestli používáte s dětmi učebnice nebo pracovní sešity?“

PS: „No používáme právě učebnici prvouky, která je zároveň pracovní sešit. Já jsem vlastně dost odpůrce pracovních listů, jo, protože internet je zahlcený pracovními listy. A ne vždycky jsou ty pracovní listy smysluplné. Velmi často jsou tam úplně jenom na zaplácnutí času věci a vlastně to těm dětem nic nového nepřinese. Jenom to vyplní a pak to zahodí a není to ani osobní. Takže vlastně mi to přijde i strašně neekologické, takže se snažím z toho couvat a fakt jsem zjistila, že jsem snížila spotřebu papíru měsíční, protože my máme měsíčně daný balík a já ho teď zdaleka nespotřebuji, a to se mi dřív nestávalo. I třeba do center jsem strašně si kopírovala. Strašných papíru jsem propálila a mě to začíná vadit a zjistila jsem, že pro ty děti, že to důležitější, co já jim můžu dát, je tady nějaký jako konkrétní zážitek. A třeba tvorbu na něčem společnými. Nebo teď jsme třeba brali „rodinu“, ta se dost společně bere. Jako samozřejmě. Ano můžou hrát nějaké divadlo nebo tak, ale hodně je to intenzivně osobní věc, že jo, ta rodina, takže nad tím si člověk jako to dost poňuchá a dělali tam děti věci vlastně dost sami v těchto centrech. Což je zase dobrý, protože jsou to prvňáčci, je to narvaná třída dětmi, takže je dobré, když ty děti pracují tak jako sami se sebou. Ale je hezký, když pracují na něčem, jako smysluplným, a třeba i 3D, protože ona není doba 3D, ona je doba 2D a ty děti nejsou zvyklí používat svoje ruce, jo,

takže mě vlastně přijde, jako, že nám ty ruce v postupném vývoji jako jinak zakrní. Že budeme používat jenom ukazováčky třeba, jo, já to trochu přeháním, samozřejmě... Takže já jsem hrozný zastánce nástrojů v rukou dětí včetně nožů. Od první třídy řezeme zeleninu, ovoce, připravujeme vánoční cukroví... Všechno to jako osahat vlastně, no...“

T: „Které aktivity se vám zdají pro děti nejprínosnější v rámci tohoto tématu?“

PS: „No a to jsme se toho dotkli. Nejprínosnější mi přijde chodit ven, ale chodit ven pracovat, jo, on je totiž velký rozdíl jít ven na procházku a jít ven s nějakým, jako badatelským úkolem, jo, takže z mého úhlu pohledu je hrozně důležitý jít s dětmi ven. To mi přijde fakt hodně nosné. A pak mi přijde fakt hodně nosné něco tvořit, a když tvořit, tak třeba dokonce tvořit i v týmu, že to ty děti posunuje v té schopnosti kooperovat. Ono jim v té první třídě ještě nějak zásadně kooperovat nejde, ale oni se s tím musí potkávat, s tou výzvou. A je potřeba jim to trochu nahrávat, protože se tím můžou trochu posunout...“

T: „Využíváte ve své výuce nějaké audiovizuální podklady?“

PS: „No, jo. Strašně ráda mám hudbu, jako muziku, když chci dostat třeba do nějakého období. Ale to je spíš pro starší, ale u těch malinkých, že si třeba najdu nějakou hudbu, která to dokresluje. To mám strašně ráda, že jim to navodí tu atmosféru. A hodně používám, já třeba nejsem, to je taky vtipné, to je třeba velká změna moje, já jsem velký fanoušek počítačů, mám vlastně hrozně ráda počítače a elektroniku a techniku, obecně techniku asi spíš. A spoustu věcí si na počítači udělám a měla jsem ze začátku, když jsem nastoupila a objevily se interaktivní tabule, pocit, že bez toho nemůžu žít a že teď, hurá, všechno bude snazší a jednodušší, jo. Tak zaprvé to není snazší ani jednodušší, protože vím jak to s technikou je, a za druhé mi přijde, že je to jak s ohněm. No, že je to skvělý pomocník a špatný pán a že na to, aby třída byla zatažená celý den, protože pracujeme s interaktivní tabulí, a dětem sem nešlo pomalu denní světlo... A oni vlastně pak i doma žijou s těma placatejma nesmyslami, takže to není můj úkol, jako učitele, že já jim naopak ty jako obzory musím rozšiřovat. Ale jestli něco na interaktivní tabuli miluji, tak je to ten projektor. To, že my narazíme na nějaké téma, spontánně, že se otevře nějaké téma, příklad, takovej ten můj nejaktuálnější přidám. Nám sem chodí babičky. Na spolupráci s rodinou, na tom velmi stojí program „Začít spolu“. Letos nám chodí babičky číst a maminky, tatínek ještě nebyl. To je nám to líto, že ještě ani jeden tatínek neměl odvahu přečíst, ale babičky, babičky postupně jako vždycky lapím ve družině třeba. A je to hrozně

hezké, protože ty děti příběhy milují a jedna babička nám sem přinesla knihu, která se jmenuje „Varvara“. A to je o velrybě a je to nádherný příběh, který je spojený faktograficky s velrybama. Takže ty děti se na základě toho příběhu hodně o velrybách dozvědí, a přestože je to faktografický vlastně i hodně, tak je ten příběh krásně vytvořený a jsou tam nádherné ilustrace. Výtvarně je to krásná knížka. Ty děti to úplně pohltnou. A vzniklo nám na tom právě velmi spontánně to, že díky babičce, která přinesla Varvaru, tak jsme udělali centra na téma „Velryby“ a pracovali jsme prostě. A ačkoliv to není v žádném tematickém plánu, tak ale ty děti to zrovna v tu dobu hrozně zajímalo, tak jsme se tomu prostě věnovali a ony se toho strašně dozvěděly. A vtipné je, že mi do dneška nosí třeba knížky, že objevily doma ve své knížce něco o velrybě. Tak mi to ještě přinesou do třídy. Takže evidentně to téma prostě nás vzalo. Ale já jsem to říkala kvůli něčemu, ta otázka byla jinak... Jo, k té interaktivní tabuli... No a právě ve chvíli, kdy jsme na ty velryby narazili, tak já jsem tady otevřela počítač, našla jsem tam zpěv velryb a těm dětem jsem tady jako motivaci k těm centrům, pouštěla zpěv velryb. Nebo jim tam promítnu obrázky, na základě, kterých něco vydedukujeme. Ve chvíli, kdy to má takhle, jako, takový přínos, že to posune ty děti v té motivaci k práci, tak je to nenahraditelný. Je to skvělý, to mít ve třídě, ale nepotřebuji do toho ťukat. Dokonce, ona nám teď nefunguje, tak my máme takové voskové pastelky, které se dají teda rozpouštět vodu, takže mi to prostě na matematiku, třeba, doplňujeme do toho jako pastelkami a pak to smažeme. No, protože nám prostě ty doteky nefungují. A my to nepotřebujem.

T: „Zařazujete do výuky exkurze, výstavy či nabídku muzejní edukace?“

PS: „Jo, já to miluju, ale už jsem si taky natloukla nos. Ale mám to hrozně ráda, protože mám pocit, že ta doba je hodně rychlá a zároveň takovéhle věci jsou proto rodiny i hodně drahý, jo... Na to, aby celá rodina šla do muzea, když jedna vstupenka stojí 300 pro dospělého, tak to je jak jet na sjezdovku. A to mi přijde, že si ty rodiče úplně nemůžu dovolit a že jsou vlastně dost vděční za to, že to za ně dělá ta škola. Že tam ty děti vezmu... Takže ani moc nehudraj. Já samozřejmě musím hlídat to, kolik nás to stojí. Hodně chodíme do divadel, chodíme i do muzeí, letos jsme byli v „Doxu“ na tom „Sísovi“. To byla nádherná výstava. Musím říct, že, a tím bych nerada uškodila „Doxu“, protože je ta výstava krásná a dělají krásné věci, ale musím říct, že na té muzejní pedagogice by ještě měli zapracovat. Že ve srovnání třeba s Umělecko-průmyslovým muzeem nebo s Národní galerií je to asi velký rozdíl. Ale to nevadí, to je prostě jenom malý škraloup. Jinak ta

výstava byla fakt úplně báječná. Chodím a chodím ráda. Ty muzea, ty si zase tolik nehlídám. Ale když se něco, teď třeba jsem si vyhlídla, je taková komerční výstava v Holešovicích, v Holešovické tržnici, nebo ne tržnici, na výstavišti. A ta je o kosmu, o vývoji letu do kosmu, a tak jsem tam šla se synem o víkendu, protože jsem přemýšlela, jestli na to děti vzít nebo nevzít. Ačkoliv jsem jako věděla, že to téma ještě pro většinu těch dětí hodně vzdálené. No definitivně jsem se rozhodla, že je tam nevezmu. Byla to krásná výstava, ale je pro pátáky, pro čtvrtáky, protože je plná informací o tom, jak se do toho kosmu lítalo, a to je pro ty malé děti strašně těžký na pochopení.“

T: „Jakým způsobem po návštěvě exkurze, výstavy či muzea dále pracujete s žáky? Pracujete nějak ještě s tím tématem?“

PS: „Ono to je složité časově... S tím tématem se snažím pracovat, někdy, aby to bylo jako upřímně, aby ze sebe člověk nedělal hvězdu, někdy to zanikne, nepovede se to nebo mi přijde, že už se k tomu nemám jak vrátit. Vracíme se k tomu vždycky povídáním o těch zážitcích, sedneme si do kruhu a já kladu nějaké otázky, které se vztahují k tomu, co tam bylo, protože ono se to tím i jako fixuje v těch hlavinkách. To, že se to celé zopakuje, je pro ty děti důležité. Ale spíš to dělám tak, že se připravím na tu výstavu, že už ji mám projitou, že už jsem ji zažila. Nebo i třeba s divadlami, vracím se k tomu pak zpětně. Nevýhodou je, že my se většinou, že jo, prvňáčci mají čtyři vyučovací hodiny, za to toho moc nestihne, takže se spěcháte vrátit do té školy a jdou na oběd a do družiny. Takže ten zážitek se jako čerstvě neukotví, jo. Samozřejmě můžu tím zahájit druhý den a já se to snažím dělat. Ne vždycky poctivě, ale rozhodně to je správný, rozhodně si myslím, že je správné se k tomu vracet a minimálně si o tom povídat, anebo s tím ještě víc pracovat, když je to téma, které zapadá přímo do toho, co děláme, ale aby se člověku dařilo koordinovat nějakou výstavu s tím, že to zrovna probírá, to je jako dost těžké.“

T: „A podařilo se Vám teďka něco za ten uplynulý půlrok, kromě toho „Doxu“, ještě využít něco takhle právě co navazovalo na nějaké téma z ročního cyklu?“

PS: „Víte, co nám navazuje na nějaké téma z ročního cyklu to, že jak chodíme ven, tak, jak nastala zima, venku se toho moc neděje, navíc ty děti se potřebují hýbat, tak jsme to využili na dopravní výchovu, kterou jsme si imitovali v parku na Letné. Tam jsme si vzali křídý. A křídama si tam kreslili přechody a jezdili tam jako autíčka. Samozřejmě, abychom spojili to, že se potřebují zahřát a to, že se potřebují naučit pravidla. Učili jsme se to fakt

za chodu. My jsme opravdu třeba, z toho mám hroznou radost z té dopravní výchovy, jo, která je součástí samozřejmě i přecházení přes silnici a chování se na ulici a tak je součástí té prvouky a zrovna v tematickém plánu nám to na tuhle dobu hezky vycházelo, ale neučili jsme se to tady ve třídě. Šli jsme na výlet a já jsem jim normálně přidělila body do takových vajíček, Kinder vajíček, do toho dostali 5 takových pěnových jakoby, no, ťuplíků, prostě. A oni věděli, že za ten výlet nesměj všechny ztratit, že si musím uchovat, že to jsou jejich životy. A souvisí to s tím, jak se na tom výletě chovají a bedlivě si hlídají důležité věci. Takže třeba přecházeli tady přes bezpečný přechod, kde skoro nejezdí žádná auta. A já jsem je tam nechala přicházet, postavila jsem se na druhou stranu a říkala jsem: „Ztratil jsi bod!“, „Ztratil jsi bod!“ a oni nevěděli, proč ho ztratili. Takže byli zvědaví, co se jim přihodilo. Zastavili se na druhé straně té silnice a sledovali ty, které bod neztratili a porovnávali si, v podstatě konstruktivisticky si vydefinovali, že se nerozhodli, jo... A já jsem se jich pak ptala, jestli jako tuší, proč ode mě přišli o ten bod. Někdo na to přišel, takže jsme přešli zpátky tu silnici. Tam už těch bodů, oni se samozřejmě rozhlíží až v té silnici, takže jsme si fakt definovali ty jednotlivé detailní věci, které je potřeba si hlídat při přecházení tím, že to prakticky zkoušeli, ale potom jsem si vzala do ruky, já už nevím co, nějakou tašku, jakože mám volant a normálně jsem tam v té jednosměrce, to byla jednosměrka, takže tam opravdu auta nejezdili, a normálně jsem jim tam hrála přijíždějící auto a vždycky jsem jakoby přijela, zastavila a oni přešli. A zase jsem jim řekla: „Ztratil jsi bod!“, „Ztratil jsi bod!“ a teď oni věděli, že se jako rozhlédli, tak proč ztratili bod a nemohli na to přijít a když zase přešli všichni tu silnici, tak už to některým bylo jasný a jeden vykuk použil slovo, to jsem úplně zůstala koukat, protože já jsem je k tomu chtěla navést, že jo... A on přišel na to, že „no chyběl nám oční kontakt s řidičem...“ takže na to fakt přišli. A opravdu je to slovo, které jim tady takhle zůstalo, protože v tom byli emočně namočení. Protože oni přišli kvůli tomu o bod a ty děti si to prostě pamatují, jo... A pak jsme jeli tramvají a zase, oni v té tramvaji můžou ztratit bod, když tam ječe, že jo. Pak jsme dojeli na Letnou. Na Letné jsme zase hráli tyhle hry, tam jsem si nalepila, takhle tři barevné papíry – červený, zelený, oranžový a hrála jsem jim fakt i semafor, že jsem se otáčela, to je strašně bavilo. Takže jsme řešili i to, jak to funguje na semaforu, samozřejmě, a pak jsem jim to nalepila taky na ty čepice jejich a ještě jako třetí rozměr toho, že jsme se učili tu dopravní výchovu takhle jako naživo byl v tom, že my jsme se pak vrátili z toho výletu na Letnou a už jsme za sebou měli: dokud bylo hezky, chodili jsme do hvězdy, tam jsme řešili přírodovědné věci nebo matematiku, češtinu a pak, když začalo být trošku větší

zima a šli jsme do Šárky dávat zvířatům zeleninu, tam jako do lesa, takže jsme si prošli Šárku, pak jsme jeli na tu Letnou a vrátili jsme se z té Letné zpátky, protože už nám byla docel zima zpátky, tak jsme se vrátili trošku dřív než normálně a já jsem použila tu naši chytrou techniku. Dětem jsem tam promítla mapu a na mapě jsme hledali ty parky. Takže oni zjistili, že když se podívají na mapu Prahy, tak že je tam snadno k nalezení Hvězda, to hned vydefinovali, nebo teda mapu Prahy 6, že jo, našli snadno Hvězdu, pak jsme přemýšleli, jakým směrem od Hvězdy jsme teda jeli, když jsme jeli do té Šárky. Takže jsme koukali na Šárku, takže vlastně všechno hrozně naživo, protože ty děti v tom jsou pak zainteresované mnohem víc, než kdyby je člověk nutil se vyznat v mapě ve třídě jenom a neměli tu zkušenost. No a s tím ročním obdobím zase souvisí to, že když chodíme teď v zimě ven, tak chodíme bruslit. A divíme se, že není přirozený led, abychom mohli jít bruslit na Libočák, jo, prostě to nejde, to je nám líto, ale tak aspoň tak to opíráme, no.“

T: „Začleňujete prvky z oblasti ročního cyklu i do jiných předmětů? Jak?“

PS: „No myslím si, že bych měla víc, ale nemůžu říct, že bych to tak pravdu poctivě dělala, protože si říkám, že někdy málo bývá více, jo, že na jednu stranu je to pohodlí, že se jako nepřetrhnu, na rovinu, protože já chystám ta centra, takže vlastně v rámci těch center, jestliže probíráme něco, co se toho týká, tak mají vždycky to sladění tematicky, jo. Nebo se o to snažím, protože děti to pak víc motivuje. Ale já jsem s těma centrama letos dost opatrná, protože mám strašně náročnou třídu, 30 dětí. Takže jsem s nimi začala i o dost později než normálně. Protože nejdřív jsem potřebovala tady, jako, vyladit ty základní, no, vztahy. Oni vlastně nejsou, ty děti, na sebe zlý, jenom je tady spousta hodně neklidných a nepozorných dětí. Já zatím nemám pocit, že by si nějak škodili, to bych řekla, že je dobrý, ale strašně těžký je udržet jim pozornost staženou k práci, jo... Nebo třeba spolupracovat v kruhu i jo, jako ty ranní kruhy pro nás, to byl oříšek, jo, ani ne ranní jako hodnotící, třeba odpoledne, když jsou pak už unavenější. Takže já jsem chtěla mít nejdřív jistotu, že mám tu třídu nějakým způsobem jako kompaktní. I ve vztahu ke mně, že jako přesně respektují, nebo já nejsem žádný direktivní typ, ale jako že vědí ty základní, že máme vydefinovaný ty základní pravidla chování. A že už jsou schopný je nějak respektovat, protože to by se nedalo v těch centrech. I tak jsou pro ně centra jako těžké být tichý, jo, protože je to prostě 30 dětí a oni mají spolupracovat. No, tak jako to tady těžko bude ticho, jo. Takže ty centra bych řekla, když stavím centra, rozhodně tam dávám tyhle ty věci i do češtiny, do matematiky, do výtvarky, vlastně, že jo, do výtvarky se nám

rozhodně cyklus promítá, protože tam máme „Paní Zimu“. Táhle jsme stříhali vločky, zapouštěli studené barvy, vlastně. Pracovali jsme, na podzim jsme pracovali s teplými barvami, souvislost s podzimem. V zimě, pracujeme se studenými barvami, zase souvislost se zimou, takže vlastně jo, vlastně jo, jenom si to člověk úplně nehlídá.“

T: „A v čem je přínosné propojovat jiné předměty s ročním cyklem?“

PS: „No, to je motivace... Pro ty děti je to... ve chvíli, kdy se v tom prostředí pohybují dlouhodobě, a pořád se jim to jakoby vrací, jako ve spirále, tak to ukotvuje ty věci a je to pro ně prostě příjemné. Když se pak pohybují v prostředí, které znají, pro děti je hrozně příjemné být v prostředí, které dobře znají, takže ve chvíli, kdy jim toto téma otevřete jednou v češtině, jednou v matice, nebo, mi to teda děláme hlavně v souvislosti s centrama, tak potom ty děti se v tom vlastně zabydlí a je jim v tom líp a lépe se jim pak soustředí, některým teda stejně ne, jo...“

T: „A jak to pak vypadá, když je takové téma, třeba léto nebo to spíš ani ne léto, nějaké prostě téma z ročního cyklu, promítnuto třeba do té matematiky, jakým způsobem to realizujete?“

PS: „Matematika je největší oříšek, na to jako pozor, jo... Matika je i největší oříšek z hlediska „Začít spolu“ aspoň pro mě, protože já to vnímám velmi jako, jak to říct, intenzivně problém, protože nejsem zastáncem toho, že protože v centrech má být matika, tak jí tam za každou cenu na to téma nějak namontuji jenom aby tam byla a pak to není smysluplný a nenese to to, co by to mělo, jo... Takže to se přiznám, že radši tu matiku z toho třeba vypustím, z těch center a dělám si klasickou matiku, nebo klasickou, tak my jedeme Hejného matiku a já na ni nedám dopustit, takže ona sama o sobě skýtá spoustu prostředí, ona se dá, ta Hejného matika je, podle mě, ještě dobrá. Protože s klasickou matikou, no, můžete vymyslet slovní úlohy, jo, možná nebo nevím.“

T: „A třeba co se týče manipulace?“

PS: „No manipulace je skvělá. Manipulace, třeba, já nevím, třeba teď na velryby, protože matematice jsou stavby, no, tak si stavěli velrybu a dělali si plánky na velrybu a bylo to pro ně teda hodně těžké jo, ale všechny ty děti to nějakým způsobem dali, že podle plánku stavěli tu velrybu, jenom do výšky, samozřejmě zatím, a tak a zaznamenávali, kolik je v kterém podlaží těch kostiček a které barvy a tak. Takže se nám matika povedla a

většinou ty geometrický témata, mně osobně, jdou líp, ale oni jdou i ty matematický, jenom já prostě nejsem třeba tak šikovná, jo, ale nedělám to za každou cenu. Já mám pocit, že to může obojímu uškodit.“

T: „A lze pracovat právě třeba v té matematice s nějakými přírodninami? A pak to právě protnout s těmito tématy?“

PS: „Jo, to oni milují, jasně, měli jsme tady kaštiny, měli jsme tady ty šišky, nosili jsme si jiný plody, oříšky děti měly a tak, jako rozhodně. Nebo mi vlastně chodíme ven, takže my jsme si třeba z listu kreslili obrázky, jo, nebo kreslili, dělali jsme takové obrazy z barevných listů. Nebo si normálně do země, prostě, z dřevíček postavili krokovací pás. Nebo z listu navlékali rytmus, že jo. Jo, všechno se dá využít. No, chce to hodně tvořivosti. Já myslím, že jakous, takous tvořivost mám, ale nejsem žádná jako velká výtvarnice, jo, takže něco vymyslím, něco obšlehnu. Je to hodně o tom se podívat a inspirovat se jinde. Jenže to zase je potom na úkor času. Člověk taky musí přemýšlet rozumně. Už učím tak dlouho na to, abych věděla, že je pro mě důležitý poměr cena - výkon. A někdy za každou cenu vymyslet něco dokonalého mě může stát tolik času, že jsem ho mohla věnovat něčemu mnohem užitečnějšímu. Chce to být rozumný, držet se na zemi a snažit se hlídat si, aby to bylo vlastně spíš jednoduchý než komplikovaný, jo.“

T: „Jestli chodíte s dětmi se učit ven, to už jste říkala... a chtěla byste ještě zdůraznit nějakou oblast, o které jsme nemluvili? Nebo něco, co vás k tématu napadá?“

PS: „No myslím si, že ono se to jsou cyklu, jako, zdánlivě nevejde, ale v rámci školního roku to tam musí být, a to je z mého úhlu pohledu, jako, kladení důrazu na sociální kompetence těch dětí. Opravdu v té první třídě je to vlastně, že mám pocit, já teď učím druhou pětiletku vlastně teprve za svůj život, že jsem ty děti nikdy neměla takhle jako dlouho spolu a vlastně už jsem si vědoma těch následků něčeho, co jsem třeba zanedbala, jo... A my tady máme program, jmenuje se to „Zippy“, nevím, jestli jste o tom slyšela, je to původně britský a je to fakt dokonalé, až moc na mě dokonalé, protože já jsem intuitivní typ a věci si stejně ráda dělám po svém jo, ale jako ta struktura a ta osnova toho programu je báječně vystavěná na příbězích, což děti milují, na dětských hrdínech, děti se s tím krásně identifikují, rozumějí tomu, tak na tom jsou ty jednotlivé sociální situace, pocity, emoce... Všechno se to učí poznávat, rozhodovat se správně, řešit konflikty, což oni nebudou ještě jako dospělý správně řešit, ale dostávají nástroje, jak identifikační toho,

jako, jak se cítím, tak nástroj toho, jak by bylo dobré to řešit. A tak. A to mi přijde strašně důležité. A přijde mi to, že to je jako dlouho zanedbávaná věc a já nechci být škarohlíd, jo, že bych říkala, že děti jsou dneska jiný, než bývaly... Děti jsou prostě děti, my dospělí se chováme asi trošku jinak při výchově, jo... Spíš takhle by se to mělo asi říkat, ale je to právě znát, že některé ty děti nejsou jako dopečený sociálně, když jdou do školy. Ve smyslu tom, že spoustu těch sociálních situací nemají zažitých, natrénovaných, jsou hrozně ošetřované těma rodičema, hrozně hlídané, takže nemají zkušenosti nezdaru. Třeba mají zkušenost, že něco může bolet, takže při tělocviku se hned rozbřečej, protože trošičku brknou, no a tak. A mám pocit, že to je potřeba v té škole na to cílit. I když to nesouvisí čistě jenom s nějakou faktickou znalostí.“

T: „A tak by se dalo vlastně říct, že oni i v rámci ročního cyklu postupují vlastně i v té sociální sféře?“

PS: „Přesně tak a oni si to tak definují v těch svých sebehodnocení, o kterých jsem mluvila, tam většinou zakomponovávají nějakou svou sociální dovednost nebo adaptační dovednost ze začátku školního roku, že jo... A takže třeba teď v tom pololetí byla jedna ta hodnotící část, jako, co se týká školy nebo třídy, tak tam bylo: „Ve škole už se vyznám...“, jo, že ty děti vlastně si uvědomili, že už tu školu znají, že už se to zlepšilo, že předtím znali jenom sklep a naši třídu a jídelnu a teď už vlastně byli i v těch dalších patrech a už vědí, kde co je a vidí, jak, kam trefit, takže tak se v tom... A oni to vidí, oni díky tomu sebehodnocení zase vnímají sami sebe v tom vlastně, v tom lineárním procesu, že se zlepšují v něčem, to je strašně nosné. Protože oni pak právě mají radost z toho, v čem se zlepšují, a neprožívají strach z toho, že něco ještě neumí, protože oni zažívají to, že se v něčem zlepšují.“

T: „Je něco na co byste se chtěla zeptat vy mě?“

PS: „No, jestli k nám půjdete učit?“

T: (směje se)

PS: „Já teda nevím, jestli je tady místo, protože jsme nafouknutí k prasknutí a že už nebudeme asi nic zvětšovat, ale jestli by vás bavilo „Začít spolu“...“

T: „To by mě bavilo, hodně, no. Já právě proto jsem si vybrala takovéto téma na tu diplomku, že mě baví to jako objevovat a pozorovat, jak ty věci spolu souvisejí a i vlastně takhle...Třeba právě i tu praxi jsem si vybrala naschvál tady na této škole. Ono to teda

souviselo trochu i s tou mojí diplomkou, aby to bylo všechno kompaktní, ale měla jsem to takový trochu vysněný v uvozovkách...Ta škola mě hodně baví...”

PS: „Je tady příjemně, fakt jo. Musím říct, že většina těch učitelů je fakt jako takový demokraticky smýšlejících kantorů, vlídných hrozně...”

T: „To je to krásný napojení, mi připadá, tady... to je příjemný. Ještě jsem zapoměla na jednu věc, taková doplňující otázka, jestli si myslíte, že vnímají žáci, že jsou předměty nějak propojené v rámci právě třeba toho ročního cyklu například, když jdete třeba ven v tom centru, tak jestli vnímají, že ty věci spolu souvisí, jako třeba, když jste měli ta centra na tu lípu, tak jestli si to uvědomují?”

PS: „Se přiznám, že upřímně jako nevím, že bych byla ráda, aby ano, že ta odpověď bych byla nejradši, aby byla ano, ale nejsem si tím jistá. Já teda i samozřejmě, prostě, kdo učí v první třídě, tak to ví, že ty děti se hrozně mění, jo, že oni hodně dozrávají během toho, během toho školního roku ještě jo, protože jsou takové fakt nedopečený některý ty děti a že já najednou vidím, jak se jim prohlubuje to myšlení a že předtím byly ze všeho takový ztracený a na všechno se pořád ptali a tak a teď se už usazují. A že jim možná ty věci dochází. Ale přiznám se, že jsem si to neověřovala.”

T: „Já jsem se právě chtěla zeptat, jestli je možné si to ověřit, popřípadě jak?”

PS: „No, šikovnýma otázkama určitě je. Právě šikovnýma otázkama se to určitě ověřit dá. Akorát si myslím, že to jsem, jako naprosto upřímně, já to možná dělám jenom nevědomě jo, ale tudíž, nemám hmatatelný důkaz, že to ty děti vnímají. Já myslím, že jo, že už tím, že mi opravdu jsme venku a pracujeme venku a tak, tak, že jim to vlastně, že kdybych se dobře ptala, tak odhalíme, že jo. Ale myslím si, že já uvnitř sebe tu jistotu nemám, že to tak mají.”

T: „Tak to je asi vše, já Vám děkuji za rozhovor!”

PS: „Já také.”

Příloha 10 - Transkript rozhovoru – pan učitel *Náměstní*

Rozhovor vedla: Petra Plzáková

Rozhovor přepsala: Petra Plzáková

Datum a místo: 13. 2. 2020, Praha

Legenda:

T – tazatel

PN – Pan učitel *Náměstní*

Úvod:

Dobrý den, jmenuji se Petra Plzáková. Jsem studentka 5. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy oboru Učitelství pro základní školy (I. ST). V rámci mé diplomové práce s názvem *Tematika ročního cyklu ve výuce na 1. stupni ZŠ* zkoumám, jakým způsobem pojmají učitelé témata vztahující se k ročnímu cyklu ve výuce na 1. stupni ZŠ. Na základě tohoto výzkumu bych s vámi ráda provedla rozhovor, který se váže k zvolenému tématu.

Nejprve bych se chtěla zeptat, zda souhlasíte s participací na tomto výzkumu?

1. Nebude Vám vadit rozhovor zaznamenávat či nahrát?
2. Mohl/la byste se v krátkosti představit?
3. Jak byste charakterizoval/la Váš učební styl, v jehož duchu vedete výuku?

Nyní se přesuneme k otázkám k tématu:

T: „Dobře. Tak nejprve bych se chtěla ještě jednou zeptat, zda souhlasíte s participací na tomto výzkumu?“

PN: „Ano, souhlasím.“

T: „A nebude Vám vadit tento rozhovor zaznamenávat či nahrávat?“

PN: „Můžete nahrávat.“

T: „Mohl byste se v krátkosti představit?“

PN: „Tedy jménem?“

T: „Nemusíte uvádět jméno.“

PN: „No dobře, tak jsem učitel na základní škole. Vystudoval jsem učitelství pro 1. stupeň základní školy na pedagogické fakultě, tehdy ještě vlastně čtyřleté, protože jsem studoval zrovna na přelomu nové a staré doby. A vlastně roku 95, kdy jsem rok a půl předtím působil také ve škole jako civilní služba, tak v podstatě s výjimkou jednoho roku, kdy jsem se věnoval literární činnosti, učím.“

T: „Jak byste charakterizoval váš učební styl, v jehož duchu vedete výuku?“

PN: „Tak je to, partnerství učitele a žáků, kterém se odvíjí v čase, frázování je jasné, vždycky celý rok od září do června. A během té doby se s žáky věnujeme jednak té náplni, která je dána tematickým plánem. To znamená, učíme se číst, psát, počítat a orientovat se ve světě, do kterého se děti narodily a jednak se snažíme na tom prožívání času a chápání jednotlivých svátku, výročí a významných událostí se nějakým způsobem podílet na chodu toho světa vnímat ho, chápat ho, a abych se vrátil k tomu partnerství, které je takové módní slovo, které se často používá, tak je to vlastně to, že to děláme spolu, že ty děti s tím učitelem prožívají ten čas společně.“

T: „Takže bych to vlastně mohla charakterizovat slovy „partnerství“ a „prožitek“, dalo by se to tak říci?“

PN: „Jo, to by, si myslím, že tahle dvě slova jsou určitě důležitá a já bych tam dal ještě jedno slovo a to je řád. Řád, který se projevuje jednak v tom plynutí času a odvíjení od těch jednotlivých svátků, ročních období, a jednak řád, který ty děti nějakým způsobem, v uvozovkách, zespolečenšťuje.“

T: „Děkuji. A co se vám vybaví, když se řekne „roční cyklus“, úplně první věc, která se Vám vybaví?“

PN: „Em hm, tak mně se, mně se vybaví asi čtyři silné knížky, které jsou nazvané: Jaro, Léto, Podzim, Zima a na obalu je, domnívám se, Svolinského, Svolinského kresba ženy v sukni. Alespoň na jednom z těch přebalů a musím říct, že jsem k těmto knihám měl spíše zpočátku takový ostražitý, nepřiliš vřelý vztah. Možná to bylo moc silné, možná ani ta

obálka mě příliš nenadchnula, ale ve chvíli, kdy jsem se připravoval na první školní rok s dětmi, tak jsem přesto, že jsem věděl, že se budeme učit číst, psát a počítat, tak jsem si vlastně kladl otázku: „Co s těmi dětmi tam v té škole budu dělat?“. A to vlastně bylo na počátku toho, že jsem se začal pít o tom, jak vlastně prožívat společně s těmi dětmi čas. A postupně i seznamování tedy s těmi publikacemi, například s tou, o které jsem teď mluvil, takže čtyři, čtyři díly, oddělené a které dávají dohromady rok ve škole. Je to, ale, trošičku ošemetné, protože kalendářní rok a školní rok jsou vlastně dvě různě začínající doby, různě počítané. Takže pro učitele je ale asi vždycky, trošičku ten rozdíl mezi tím, co je v kalendáři, který visí na stěně, a tím, co prožívá tady s těmi žáky.“

T: „Používáte toto sousloví s dětmi ve svých hodinách? Myšleno tedy „roční cyklus“.“

PN: „Asi příliš často ne, ale každý den používám rituál, který nás přímo zasazuje do nejenom ročního cyklu, ale data dnů v týdnu, svátků, a to tím, že každý den vlastně začíná tím, že si řekneme, jaký je den v týdnu, jaké je datum, kdo má ten den svátek, případně, je-li je ten den nějaký významný svátek nebo výročí, které s tím dnem nějakým způsobem souvisí. A hned vlastně poté, co se teda takhle vročíme a vdatujeme do toho času, tak se vlastně díváme, kdo ten den mezi námi není a proč, kdo chybí, kdo je nemocný. A vždycky si říkáme, proč tam ten dotyčný s námi není, takže vlastně z takového, řekl bych, „vševesmírného“ datačního programu, se ocitáme uprostřed kolektivu třídy a je to každodenní začátek společné práce, každý den od pondělí do pátku vlastně stojíme proti sobě, koukáme si do očí a poté, tedy, si řekneme, kolikátého je, kdo má svátek a co ten den vlastně přináší, no.“

T: „Setkal jste se někdy v praxi s pojmem „cyklus roku“?“

PN: „No, určitě. To jo, tak cyklus roku není, není nic, co by člověk si dokázal nějakým způsobem hned vybavit, přiřadit a jehož smysl by mu nedocházel, spíš...“

T: „A ve výuce konkrétně třeba někde?“

PN: „Tak určitě roční doby, což je jako alespoň jedno z těch slov...“

T: „Které se k tomu pojí...“

PN: „Em hm...a ten cyklus... Já k tomu mám ještě trošičku, k tomu slovu cyklus, možná osobní vztah, protože moje diplomová práce se jmenovala „Gotický cyklus“ a měla zase

úplně jiné, jiné, jiné jako východiska, jiné téma, ale že ten cyklus má samozřejmě několik významů a možná, možná, že i tohle trochu má vliv na to, jak to slovo člověk používá. Já ho teď asi moc často, teď momentálně, nepoužívám...”

T: „Em hm, děkuji. Jaká témata zařazujete do této oblasti na prvním stupni základní školy?“

PN: „Naprostě všechno, co se nějakým způsobem týká času, který prožíváme. Jednak, co se týká jednotlivých dětí, které tvoří kolektiv třídy, jednak celospolečenská témata nebo celospolečenské události, které jsou kolem nás a potom věci, které mají jakýsi přesah, přesah nad všemi kulturami. A to jsou vlastně takové ty přírodní procesy nebo přírodní cykly, které se opakují vlastně každoročně a díky nimž se proměňuje příroda, proměňuje počasí, proměňuje se nálada lidí i charakter svátku, má každý z těch cyklů, vidíte, jak často to používám, cyklů jiný, takže asi tolik...”

T: „Na která témata kladete největší důraz...ve výuce, můžete klidně konkretizovat.“

PN: „No já naopak řeknu nejdřív obecně, na společenská nebo společenskovední, chcete-li, která v sobě zahrnují oblast veškerých pravidel a společné možnosti žít na této zemi, ať už jsou to vlastně vztahové věci mezi lidmi, které jsou kodifikovány různým způsobem, ať už zákony nebo nějakým nepsaným právem nebo desaterem nebo něco, co by mělo mezi námi být jasné a z čeho bychom měli vycházet, na čem bychom měli stavět přitom, když se každý den stýkáme. A potom samozřejmě jednotlivé svátky, které si připomínáme, tak si myslím, že je hrozně moc důležité znát jejich základ, kořeny toho proč se to slaví a co stálo vlastně na začátku a ono to v podstatě vysvětluje i mnohé, které se zdánlivě těch svátků netýká, ale souvisí to i s tou vzájemnou společenskou koexistencí na světě a má to daleko větší, větší přesah, takže společenskovední tematika, vzájemná úcta člověka k člověku a to, co rámuje náš život během školního roku.“

T: „Em, hm a mohl byste uvést konkrétní příklad, který se tady z této oblasti právě pojí i třeba k tomu ročnímu cyklu?“

PN: „Tak když si vezmeme školní rok, který začíná zářím, tak můžeme rovnou, rovnou si přiblížit 28. září, kdy je svátek Svatého Václava, v pojetí našeho zákonodárství Den české státnosti, a tam je, jak psal profesor Piřha, vlastně začátek, světlo, které rozsvítil kníže Václav na počátku, vlastně, naší státnosti. A jestliže chceme z dětí vychovávat,

nikoliv nacionalisty, ale Čechy, kteří chápou, kde žijí, proč žijí a jaké měli své předky, tak zde je dobré, určitě, začít, nebo respektive nepřeskočit, ten svátek, aniž by děti věděli, proč mají volno. To je asi docela, docela důležité.“

T: „Děkuji. Jak je učivo, právě z toho ročního cyklu, rozvrstveno do ročníků? Můžeme se odrazit od toho, se kterými tématy se začíná v první třídě a která naopak zařazujete až ve vyšších ročnících. “

PN: „Myslím si, nebo je to tak, že s dětmi, v podstatě, prožíváme svátky, výročí a události nehledě na jejich věk, ale samozřejmě ten způsob toho prožití, slovník, který používáme, termíny, které při tom zazní, jsou, samozřejmě, jiné v první a ve třetí třídě. Když to vezmu na příkladu Vánoc, tak v první třídě, samozřejmě, si vystačíme s tím, že by děti měli vědět, proč ty Vánoce jsou, proč se slaví...Měli by vědět, že ta událost je historicky doložitelná, že se nestala u nás, ale někde hodně daleko. A postupně přibývají takové informace jako to, že například Český Betlém se jmenuje podle skutečného města Betléma, ale že na našem betlémku, který máme pod stromečkem, možná rostou smrky a bečí kravička, ale ve skutečném Betlémě, že žádné smrky nerostou a že jsou tam spíš ovce a samý suchý písek. A postupně se na to nabalují další a další informace, až dojdeme k Herodovi nebo při svátcích velikonočních naopak teda k jeruzalémským událostem a těch informací je tam pak daleko, daleko víc. Takže jednak, jednak děti seznamují s historií a jednak postupně i s charakterem a způsobem, oslavou těch svátků. Proč se třeba jmenuje Škaredá středa, Zelený čtvrtek, Velký pátek, Bílá sobota, Velikonoční neděle a tak dále a tak dále. Myslím si, že nelze žádný z těch svátků přeskočit. Akorát, že se jedná o to vyhmátnout ten nejvhodnější způsob, jak to s dětmi prožít, ten čas.“

T: „Takže by sedalo říct, že se témata stále opakují, akorát se vlastně na nich dále staví, nabalují se informace.“

PN: „Přesně tak ... a to není jenom otázka, otázka kalendáře a ročník cyklu, ale ta zacyklenost, respektive, to neustále opakování věcí je v podstatě základem školní práce, takže to, že se děti naučí v první třídě psát neznamena, že ve druhé třídě v září půlku písmenek nezapomenou, ale naopak zapomenou a musí se to oživovat znovu a takhle, vlastně, ať už se jedná o český jazyk, chemii nebo matematiku, se opakuje neustále každoročně určité penzum a díky tomu, vlastně, si to pak odnášíme do života, protože těžko přesně říct, kolik procent jsme schopni si zapamatovat...“

T: „Co konkrétně na vybraných tématech chcete děti naučit nebo čemu je na nich chcete naučit? Například třeba pochopit nějakou vekou myšlenku?“

PN: „Pochopit smysl jednotlivých svátku a být schopen, tedy, je zařadit do nějaké škály, jestli se jedná o svátky, které jsou spojené s přírodním cyklem, s opakováním ročních dob. Nebo jestli mají nějakou historicky, jaksí, podloženou událost v sobě a v podstatě díky tomu je nějakým způsobem srovnat se zemí a s místem, ve kterém se narodili a ve kterém žijí.“

T: „Děkuju. Souvisí nějak pojem „čas“ s touto tematickou oblastí?“

PN: „Určitě.“

T: „Kdy seznamujeme děti s pojmem „čas“?“

PN: „Tak, „čas“ jako slovo děti, znají, už když přijdou do první třídy. To si myslím, že ve sto procentech. Je pravda, že je to natolik abstraktní a relativní veličina, že každý si pod ní představí asi něco jiného. Já bych řekl, že to, že denně docházejí do školy a denně sedí ve své lavici a denně mají účast na nějakém řádu, který, nemyslím teď školním řádu, ale na řádu věcí, které postupně vstřebávají, takže už to je asi největší průprava toho, co se týká pojmu „čas“.“

T: „Čili si ho tímto slovem označujete, používáte ho běžně ve výuce?“

PN: „Určitě.“

T: „Em, hm, na čem dětem nejlépe vyobrazit plynutí času?“

PN: „No, je to na kontrastu všedních dní a kontrastu svátku, které se cyklicky opakují každý rok, a díky těm všedním dnům jsme schopni si uvědomit, že ve chvíli, kdy přijde svátek, se čas nějakým způsobem, jakoby, zastavil. A my se stáváme podílníky na něčem, co nám dává, nebo posvěcuje, ten čas, který je sváteční a vzhledem k tomu, že po svátečním času přichází zase den, nebo dny, všední, tak ta neustálá proměnná a někdy ty nevšední jsou opravdu dlouhé období. A svátky, s nimi se loučíme velmi neradi. Tak právě ta proměnná, která se střídá v různých časových úsecích, dává nejvíce zažít ten čas, jako takový.“

T: „A co se týče třeba manipulativních pomůcek pro děti? Tak kromě hodin, které jsou jasné, používáte ještě nějaké?“

PN: „No, tak ten pracovní kalendář, který má každý žák jako takovou osu školního roku, je vlastně taky jakýmsi, jakousi pomůckou, je to kalendárium, které máme vždycky i před sebou na tabuli. Každý týden je určitou uzavřenou, dejme tomu, jednotkou. A zhruba čtyřicetkrát, čtyřiačtyřicetkrát za ten rok se tento, toto kalendárium promění, nějakým způsobem. A to že se ale neustále opakuje ve stejném formátu - pondělí až pátek, respektive neděle, tak dává, dává zažít i opticky, když se děti dívají třeba na tu tabuli, protože pondělí je vždycky nahoře, neděle dole. Někaké vědomí toho plynutí.

T: „Rozlišujete s dětmi čas cyklický a lineární? Nemyslím teď konkrétně tyto pojmy, že byste o nich mluvili, ale to, co se pod nimi skrývá?“

PN: „Přesně tak, jak říkáte, ty pojmy určitě nepoužíváme, ale určitě je rozdíl velký mezi tím, co my označíme jako lineární nebo nelineární a děti to vnímají, podle mého taky, akorát, ve chvíli, kdy bychom chtěli tu definici, tak si trošičku na tom asi vylámou jazyk, ale myslím si, že jsou schopny i v třeba v té první třídě, ten rozdíl nějakým způsobem vnímat.“

T: „A jakým způsobem se snažíte vy konkrétně jim ten rozdíl mezi těmito dvěma pojmy přiblížit?“

PN: „No, tak to je vždycky, vždycky kdykoliv řekneme: „No, tak Vánoce jsou pryč, musíme si rok počkat, až tu budou zase...“, když se děti nerady loučí s těmi, asi pro ně nejoblíbenějšími, svátky a to, že je nějaká vidina toho, že opět ty Vánoce budou, nebo opět pojedeme na školu v přírodě, nebo opět budou prázdniny, tak to je pro ně jakási záruka toho, že se, jaksi, neubíráme do nekonečna a že už nás nikdy to, co jsme prožili, nečeká. Vlastně ta touha prožívat hezké chvíle u těch dětí je daleko, asi aspoň co se týká jejich prezentace, daleko bezprostřednější než u dospělého. Tady to oni mají v sobě, ten lineární, tak tam...“

T: „I třeba ve vyšších ročnících...“

PN: „No, tak tam jako určitě, určitě děti vnímají to, co se nějakým způsobem šíří dál a nejsou na té cestě ty známé body, ty známé svátky, ta známá výročí, ty narozeniny, na

které se těší a to jsou schopni rozlišit od toho, když tedy si řekneme, že se zase za pár dní dočkáme prázdnin nebo víkendu nebo něčeho podobného.“

T: „Dalo by se říct, že jsou to spíše tedy historické události, na kterých si to vyobrazujete? Historické učivo?“

PN: „No, tam musím říct, že tady bych byl asi opatrný, z toho důvodu, u těch malých dětí je přeci jenom trochu rozdíl, třeba u té a historie, oni nejsou schopny ve chvíli, kdy jedeme na Karlštejn, tak jediné, co jsou schopny říct, že jako oni se narodili až poté, co ten Karlštejn byl dostavěný, ale jestli to bylo před bitvou na Bílé hoře, a nebo předtím, než se právě narodil ten Ježíšek, díky, kterému máme Vánoce, tak to nejsou schopny, jako, datovat, no, správně.“

T: „Em, hm, ale mohli bychom říci, že vlastně v průběhu těch pěti let se jim snažíme tuto představu nějak přibližovat?“

PN: „To určitě, já vzhledem k tomu, že teď už několikrát se vždycky po třetím ročníku vracím do první třídy, tak se více pohybuji asi v pojetí toho cyklicky se opakujícího roku a takové ty číselné nebo časové, historické osy, ty události historické, které se potom dají graficky znázorňovat třeba na číselných osách, tak to vím, že je výzdobou většinou už vyšších ročníků - 4., 5. třídy.“

T: „Takže v tom první trojročí jde spíše právě o ten, o ten čas cyklický?“

PN: „Co se týká pochopení toho času, tak ano, ale určitě neznamená, že bychom pominuly, pominuly nějakou událost jenom proto, že byla kdysi dávno a že nejsou schopny říct správný letopočet.“

T: „Jaké výukové materiály využíváte ve své výuce při zařazování témat z oblasti ročního cyklu nejvíce?“

PN: „Ještě jednou prosím?“

T: „Jaké výukové materiály využíváte ve své výuce při zařazování těchto témat z ročního cyklu?“

PN: „No jednak, jednak jsou to samozřejmě učebnice, jsou to různé obrazové materiály, a to všechno soustřeďuji na stránky kalendáře, který, který vlastně nás provází celý rok, čili

asi jednou velkou základní obrazovou publikaci a, v uvozovkách, jízdním řádem je právě ten pracovní kalendář, ale samozřejmě pro děti daleko, daleko více než obrázek v kalendáři znamená, když si ten proutek, ze kterého pletou pomlázky, vezmu do ruky, svážou s těmi dalšími a prostě pletou, nebo tu kraslici, kterou si přinesou z domova, obarví. Takže tady bych řekl, že ty pomůcky, materiály, které používáme, jsou v podstatě rekvizity toho samotného svátku a že to je asi nejpraktičtější a nejvděčnější učební pomůcka.“

T: „Em, hm, používáte s dětmi učebnice?“

PN: „Ano. Používám prvouku asi v tomhle směru nejčastěji a ten pracovní kalendář.“

T: „Připravujete pro děti sám pracovní listy? To je možná dost zbytečné otázka...“

PN: „Pracovní kalendář.“

T: „Které aktivity se vám zdají pro děti nejpřínosnější?“

PN: „Oslava svátku, tak, jak má být. To znamená, když jsou Vánoce, upečeme vánočku, když jsou Velikonoce, upečeme mazanec, upleteme pomlázku, když je jaro, respektive to je většinou v souvislosti s velikonočními svátky, tak si zasadíme, zasejeme, abych byl správně použil termínů, zasejeme obilí a vnímáme, jak roste a jak se probouzí příroda. Tak to jsou, to jsou asi takové nejhmatatelnější pro ně, pro ně věci praktické.“

T: „Proč je to pro děti nejpřínosnější?“

PN: „No, protože si na to můžou sáhnout, prožít a odnesou si domů vánočku nebo osení velikonoční, do kterého si doma dají vajíčka, koukají na to, jak roste. Vždycky mě u toho akorát napadá, co se potom stane s těmi, s těmi přerostlými klasy, které já jsem po několika týdnech, když jsem byl malý, vyhazoval, tak i to je, i ten zmar je v podstatě součástí, součástí toho běhu času.“

T: „Em, hm, využíváte ve své výuce nějaké audiovizuální podklady?“

PN: „Využívám, ale ve srovnání s kolegy asi daleko méně...“

T: „A jaké to jsou?“

PN: „Jsou to jednak jakýkoliv záznam písně a skladby, které člověk dětem pouští, potom, samozřejmě, nebo dataprojektor, to znamená to, co mohou vidět, to, co mohou slyšet je

pro ně daleko, daleko, jako intenzivnější zážitek, než když o tom jenom nějakým způsobem víme, a nebo vidíme obrázek někde v učebnici.“

T: „Em, hm, zařazujete do výuky exkurze, výstavy či nabídku muzejní edukace?“

PN: „Samozřejmě. Každý rok, a ne snad každý měsíc, ale velice často podnikáme návštěvy muzeí, galerie. Jezdíme na hrady, zámky a v podstatě děti, které, děti, které sedí pouze v lavici, tak mají jenom část té školy. Ve chvíli, kdy je někam vyvezeme, tak teprve zažívají to, co by jenom jinak slyšeli u tabule, no.“

T: „Byli jste na nějaké výstavě, exkurzi teď v poslední době?“

PN: „Byli jsme před měsícem v Národní galerii ve veletržním paláci, kde jsme se seznamovali s nejznámějšími jmény malířskými, které můžeme u nás v republice, díky vlastně bývalé Kramářově sbírce a dnes Národní galerii, vidět. Takže, aby věděli kam zařadit, když slyší jméno Van Gogh, Picasso, Zrzavý, Čapek a tak dále. A v podstatě se odráží tato znalost od toho, co opravdu můžeme vidět v těch trvalých sbírkách. Jsem trošičku skeptický, nebo skeptický, mám daleko radši, když děti znají to, co tady trvale visí a to co má nějakou opravdu trvalou hodnotu, prověřenou hodnotu, než když se jenom, jenom tahají po současných výstavách, které třeba jsou zajímavé, ale po tom nevědí, kdo to ten Zrzavý nebo Picasso nebo Kubišta byl.“

T: „Mohl byste jmenovat nějakou takovou exkursi nebo výstavu, která se přímo pojí k nějaké oblasti z ročního cyklu, kterou navštěvujete třeba právě každý, pokaždé, když máte to trojročí?“

PN: „No, tak určitě. Tam jako každý ročník má, v tom mém pojetí, stabilní, několik stabilních prvků nebo jakýchsi patníků na cestě, které s dětmi procházíme nebo okolo, kterých jdeme a to je třeba vždycky v období toho 28. září. Vyrážíme na nějaké místo spjaté s knížetem Václavem. V prvním ročníku je to tedy trošičku zprostředkovaná souvislost, a to Karel IV. jako velký obdivovatel svatého Václava, ale jedeme na Karlštejn, což není úplně svatováclavská, svatováclavské místo, ale potom navštěvujeme, a s některými třídami jsme byli ve Staré Boleslavi, na Budči, v podstatě jsme se všemi třídami stanuli nad hrobem knížete Václava, kde většinou ten jeho svátek připomínáme zpěvem Svatováclavského chorálu, většinou nechybí ani růže, kterou vezeme a kterou položíme na hrob ve Svatováclavské kapli na Pražském hradě. Takže to jsou asi takové konkrétní

příklady. A samozřejmě těch svátků, výročí je mnoho, takže každá ta třída postupně prochází, nebo projíždí těmi, těmi místy, které jsou, které jsou s tou kterou osobou nebo s tím kterým svátkem nějakým způsobem spjaty.“

T: „Navštívili jste, například, někdy Národopisné muzeum v zahradě u letohrádku Kinských?“

PN: „Ne, s žáky jsem nenavštívil toto muzeum.“

T: „Jakým způsobem po návštěvě exkurze, výstavy či muzea s žáky pracujete. Věnujete se ještě nějak, vlastně, tomu zážitku?“

PN: „Jednak každá ta návštěva má, bych řekl, tři části – přípravnou, samotnou, v uvozovkách, návštěvu, kdy tam jsme a potom jakési doznívání, reflexe. Ať už jsou to výtvarné, jazykové nebo jiné možnosti, jak si to připomenout nebo jak se na to připravit. Takže se to stává vlastně součástí jak hodin českého jazyka, výtvarné výchovy, pracovní činnosti a tak dál, tak to je v té přípravné i v té poslední fázi a v té samotné návštěvě, tak to už odvisí vždycky od charakteru té navštívené památky. Nejsem úplně milovníkem připravených exkurzí. Ani, a teď teda je ta nabídka opravdu široká těch muzejních pedagogů, kteří vlastně na klíč připraví nějakou prohlídku s daným tématem. Raději si ty jednotlivé návštěvy připravuji sám. A většinou tu danou lokalitu, nebo to místo, navštívím před tím sám. Nebývá to pravidlem, když už jsem na tom místě někdy byl, tak tam už se odvážím potom jet s dětmi, jaksi, bez osobní, přípravné návštěvy, ale nedovedu si představit, že bych jel někam na místo, které chci, aby děti pořádně poznali, aniž bych ho předtím nenavštívil nikdy, aniž bych si, jaksi, nenastudoval veškeré dostupné materiály o tom.“

T: „Začleňujete prvky z oblasti ročního cyklu i do jiných předmětů?“

PN: „Určitě jo, toto téma prolíná naprosto všemi předměty napříč rozvrhem.“

T: „Můžete uvést příklad, například v matematice nebo českém jazyce?“

PN: „Například, když, a to je vlastně takový tříletý náš, nechci říkat projekt, ale tříleté téma, které se pojí k Bedřichu Smetanovi, našemu jednomu z nejvýznamnějších skladatelů, tak vlastně postupně navštěvujeme jednak jeho rodnou, nebo rodný, dům v Litomyšli, jednak vlastně se loučíme ve třetím ročníku nastudováním jeho opery s dětmi, takového

jakoby takového humorného provedení, vlastně, opery Prodaná nevěsta a součástí toho je také návštěva Národního divadla. Takže tam, když jste se ptala na tu matematiku, se vlastně děti připravují na návštěvu toho obrovského hlediště, tak, že počítají podle plánu sedadla, počítají kolik je tam vlastně dohromady míst na jednotlivých balkónech v přízemí a vlastně ta matematika v tomhle hraje docela velkou roli, protože zrovna se sčítají dvojčíselná čísla, takže se hodí, když každá ta řada má 25 nebo 40 sedadel. Takže si to dají pod sebe a sčítají to ve sloupečku, takže to je třeba jenom konkrétní příklad, jak i matematika se dá využít. Pak samozřejmě i jízdní řády, když někam jedeme, tak se učíme hledat v jízdních řádech, a to nejenom teda IDOS, kdy ve třetí třídě už použijeme internet, ale to je zase jedna velká kapitola, vůbec se dostat s těmi dětmi, jakoby na to téma internet, protože tam, bych řekl, že je to velký životní krok vůbec, jakoby, vstup na tu síť, ale to teď není předmětem našeho rozhovoru. Jde o to, že ten jízdní řád studujeme i po stránce, vlastně, matematické, kdy vyhledávají ve sloupečku příjezdu a odjezdu kudy ten vlak jede, jak dlouho v něm sedí a nikoliv jenom, že nám všechno vlastně vyplivne ten algoritmus IDOS.“

T: „A ještě mě zajímá, zda ten kalendář, ten pracovní, vlastně, sešit, který máte, tak používáte ho právě i tady v těchto předmětech, jako je například Český jazyk, Matematika nebo právě spíše v té Prvouce, Přírodovědě, Vlastivědě?“

PN: „Ta Prvouka asi u nás je nejhlavnějším předmětem, a prolíná všemi předměty a, což teda jsem si uvědomil, že vlastně dokazuje to, že pro mě je nejobtížnější vlastně ta hodina té prvouky, přestože jí mám nejradši. Tím, že vlastně já tu prvouku namáčím, respektive, všechny ty ostatní předměty namáčím v té Prvouce, tak vlastně hodina Prvouky, u mě, je předem velký problém, protože už od rána, od pondělí, nehledě na rozvrh, vlastně kdykoliv je příležitost, tak skočíme do oblasti, která je vysloveně prvoučná nebo společenskovedná nebo přírodně-vědná. Čili je to takový, jakoby trošičku rozpor v tom, v tom jak, jak si pojmám tu hodinu samotnou, a opravdu prolíná všemi ostatními předměty, abych se vrátil k té vaší otázce, třeba teď období, nadcházející období masopustu. Jenom taková říkanka „tentočky otočky, onohočky od kočky“, které, kterou jsem někdy kdysi našel možná v téhle publikaci, kterou jsme začínali rozhovor, tak to samo o sobě je, vlastně, je nějaký jazyk, jazyková ozvěna kultury v Čechách, která už tady po generace se předává a co víc si, co víc si přát, než aby děti pomocí jazyka pronikli třeba 100, 200 let zpátky, takže tady je Český jazyk úplně, úplně v krystalické podobě.“

T: „Em, hm, v čem je přínosné, podle vás, propojovat i jiné předmět s ročním cyklem?“

PN: „Přínosné, respektive, ono se to samo nabízí. Ve chvíli, kdy je jaro, tak číst báseň o tom, jak se staví sněhuláka, jak se sáňkuje, je, samo o sobě, nonsens, takže tam v podstatě i volba třeba v rámci literární výchovy, už jenom volba toho námětu, co čteme s těmi dětmi, se odvíjí od toho, kolikátého je a jestli je jaro nebo léto. Takže myslím si, že zvlášť na tom prvním stupni, s těmi malými dětmi, se nabízí neodporovat té přírodě, neodporovat tomu času, neodporovat to, v čem se zrovna nacházíme a daleko víc, než na střední škole nebo potažmo na vysoké, kdy se věnujeme - strojaři šroubům v zimě nebo v létě a je jim to jedno, tak v první třídě se v podstatě všechno, alfa-omega, řídí tím kalendářem.“

T: „Vnímají žáci, podle Vás, že jsou předměty propojené?“

PN: „Jestli to vnímají...“

T: „Vnímáte to nějak?“

PN: „Já to vnímám, jsem schopen to vysvětlit. Děti to určitě vnímají také, spíš jde o to, jestli si to uvědomuji. Oni jsou, oni jsou velmi háklivé na to, když je místo tělocviku český jazyk, nebo místo angličtiny matematika, protože v tom rozvrhu je to nějakým způsobem dané a ten řád je pro ně hrozně moc důležitý, ale to neznamena, že, jak už jsme si vysvětlili, v té matematice se najednou neocitneme v Národním divadle nebo v češtině, že se neocitneme v zemi, kde klíčí semínko. Takže tam si myslím, že opravdu u těch dětí mladšího školního věku to přímo souvisí s tím, kde jsme, jak žijeme a co zrovna prožíváme.“

T: „Chodíte a učit se ven, do terénu?“

PN: „Chodím s dětmi ven do terénu, ta vaše otázka trošičku jakoby zněla, jestli si sedneme pod strom a učíme se číst pod stromem. Taky i toto je součástí, ale spíš vyrážíme do terénu za konkrétními místy, která navštěvujeme z nějakého důvodu a to je učení, jaksi, par excellence a myslím si, že, jaksi to je ten důvod, proč chodíme ven. Nechodím asi tolik proto, abychom seděli v rozkvetlé zahradě a měli pocit, že ta matematika nebolí, to mi moc blízké není.“

T: „Chtěl byste zdůraznit ještě nějakou oblast, o které jsme nemluvili v té tématice ročního cyklu, v rámci třeba i vaší výuky, vaší praxe, vašeho učebního stylu?“

PN: „Možná bych zmínil, ale já už jsem se o tom, už jsem se toho dotknul, dotkl, samozřejmě, pro každého žáka je nejdůležitější to, co se týká bezprostředně jeho. Takže například svátky a narozeniny, které se slaví ve škole a jejich průběh. To, jak, vlastně, tomu žákovi přejeme nebo, jak se to, v uvozovkách, oslavuje v rámci té třídy. Nebo to, že se na to nezapomene a že, jaksi, se tomu dá plná legitimita, tak tady, myslím, asi začíná vůbec důležitý moment toho, že ty děti vnímají, že jsou součástí nejenom kolektivu třídy, který se něco učí, ale že jsou součástí společenství, kdy i oni jsou vlastně, v uvozovkách, učební látkou.“

T: „Em, hm, děkuji. Chtěl byste se Vy na něco zeptat mě?“

PN: „Tak mě by, mě by zajímalo, poté, co jste, vlastně, dodělala rozhovor s paní kolegyní, kterou osobně neznám, jaké základní rozdíly a zase jaké vztyčné body při obou těch rozhovorech jste vnímala?“

T: „Em, hm. Rozdíl je úplně, mně přijde, evidentní a to v tom důrazu na ten cyklus. Že paní učitelka více klade důraz na ten přírodní cyklus, typu jaro, léto, podzim, zima. A také je to hodně ale i propojené, jakoby, s tím, že ona vyučuje v rámci programu „Začít spolu“ a ten se tady, vlastně, tu přírodu hodně tak jako, hodně pojí, mi přijde. A vy, vlastně, zase spíše kladete důraz na ty třeba svátky, nebo tak. Tím, ale neříkám, že ona důležité svátky v roce, jako, s dětmi neprobírá, ale její, jako, výuka je hodně, hodně zaměřena i třeba na to, já nevím, teď plácnu, že třeba mají centra aktivit na strom Lípa, takže třeba i v matematice pracují s lipovými...lipovými...“

PN: „Listy.“

T: „Listy, přesně tak. Zase v českém jazyce čtou nějakou básničku o té Lípě, vysvětlují si třeba, například, k čemu, nebo jak se vaří lipový čaj. A takhle.“

PN: „Em, hm.“

T: „Takže jakoby je to spíš propojený tou přírodou a těmi přírodninami.“

PN: „Jo, jasně.“

T: „Takže tak. A, ještě jste se ptal, vy jste se ptal, kde je ten rozdíl a...?“

PN: „A co je společného naopak, jak to vnímáte vy...“

T: „Naopak společné je to, nebo mně se to tak zdá, že oba dva hodně cílíte, jako, na ty děti jako takové, jako, že se velmi snažíte reagovat na ty jejich potřeby právě v rámci i toho třídního kolektivu nebo tak, ale i ve spojitosti s, právě, s tím cyklem. Že třeba, když je něco zajímavá, tak to není tak, že „No, počkej, to bude brát za 3 tři roky.“, ale jste schopni a ochotni se tomu věnovat, i když je to třeba v první třídě a je to druhá světová válka. Takže to, si myslím, že je společné, ta schopnost reagovat na vyvstálé situace v rámci toho tématu, no.“

T: „A ještě, jestli teda můžu, když už mám možnost se zeptat, proč jste si vybrala zrovna toto téma jako diplomovou práci?“

T: „Jo, protože to je, jsme měli na vysoké škole předmět „Didaktika vlastivědy“ a tam vlastně jsme mluvili o, vyloženě se to jmenovalo, nebo takové sousloví „cyklus roku“, které teda nepoužívá nikdo jiný, než pan profesor Piřha. Hodně jsme se bavili právě o těch svatých a tak a mě to hodně bavilo. Bavilo by mě to i děti učit a to i díky tomu, že já sama chodím do folklorního souboru už několik let a ty tradice, zvyky, svátky. Tohle všechno je mi hrozně jako blízké. A připadá mi, že se dětem dá právě na těchletěch, v uvozovkách, někdy i banálních, já nevím, zvycích, ukázat hodně moc věcí a dá se to právě propojovat, ta výuka, jako celek, což se mi hrozně moc líbí a vlastně i tak obecně, no. Na tý didaktice Vlastivědy pak jsme měli možnost vidět různé učebnice vlastivědy, jako třeba z První republiky, nebo, nebo tak a hrozně mě zaujalo, že oni třeba na ten cyklus roku kladli hodně velký důraz a to samozřejmě i v rámci toho, že jim šlo o obživu jejich, takže učili děti, jak orat s pluhem a takovéhle věci, takže to byla jako jiná, jiná situace. Ale vlastně se mi líbilo to, co, čeho jsme se vlastně dotkli i my tady, že ten princip toho, že se to jako všechno projíždí znovu a jen se nabalují ty věci podle toho věku těch dětí, co je pro ně ten daný moment důležité. Tak to se mi, jako, líbí hodně.“

PN: „A když jste mluvila o tom profesoru Piřhovi, ještě tam vlastně jako působí teď? Už asi ne, ne?“

T: „Ne, ne, ne, ale ta paní profesorka, kterou jsem na to měli...“

PN: „A ta se jmenuje?“

T: „Ta se jmenuje Michaela Dvořáková, ona se předtím jmenovala jinak – Bloudková.“

PN: „Ne, ne, tak to mi nic neříká.“

T: „Tak ta velmi studovala pana profesora Pitřhu a velmi s ním spolupracovala a hodně se na něj odkazovala a mě to hodně zajímalo, protože on právě i nějak, jak používat i ten termín „cyklus roku“, tak on pak i prý natočil nějakou kazetu, což bohužel jsem neměla možnost teda vidět, ale ráda bych to viděla, kde jako popisuje, proč je dobré učit, právě, děti v rámci toho jako, v uvozovkách, programu „cyklus roku“ a hrozně jako to to.“

PN: „Em, hm, jo, to určitě jako, jak jsem odpovídal, jak jste se mě ptala na ten cyklus roku, tady je to spíš jako terminus technicus, ale jinak bych to podepsal se vším akorát, že jakože bych používal přímo ten termín tak to ne, ale je to určitě vhodné.“

T: „Na to jsem se zapomněla zeptat, jestli se vyskytuje toto sousloví třeba, jako, v těch učebnicích?“

PL: „No, teď jak o tom mluvíte, tak mám pocit, že tohle bylo, ano, skutečně, tehdy po revoluci jako přinesl profesor Pitřha a že i ve skriptech, ve skriptech vlastně tam byl zaveden asi tenhle, nevím, jestli přímo tenhle termín...“

T: „No, právě, že přímo, no...“cyklus roku“.“

PN: „No jo, ale já si myslím, že jako, ano s tím naprosto, naprosto souhlasím, to bych to podepsal. Možná, že mi už trošičku, jakoby, už se vykouřil ten termín z hlavy jo, ale vím, že to bylo tenkrát velmi inovativní jako přístup po všech těch VŘSR a MDŽ, což byly hlavní pilíře toho školního roku, takže tam někdo vstoupil jako s tím, že taky teda je něco ještě dalšího.“

T: „Právě a to se mi jako hrozně líbí, že je to trochu i návaznost na ty doby minulé, kdy se ve škole učilo hlavně, nebo učilo, spíš kladl důraz na to, jak jako žít, v uvozovkách, a jak se jako obživovat. A právě mi přišlo, že se to docela vytrácelo a jelo se hlavně, já nevím, průmysl a strojírenství a takovéhle věci, které ale nejsou tou alfou a omegou, no, podle mě.“

PN: „No jo, no, to šlo vlastně hlavně s tou dobou, která, která přišla po roce 48 a která tady trvala a v podstatě řada těch svátku, o kterých jsme tady mluvili, nebyla před 30 lety myslitelná, jakoby, vyslovovat natož oslavovat dětmi ve škole, jo.“

T: „No, jasně, to je úplně...“

PN: „Dneska nevíme jakou, jakou máme možnost a jakou máme svobodu, že prostě jako tehdy vyprávět dětem o tom, že se narodil Ježíšek nebo že ho ukřižovali v Jeruzalémě, takřka hraničilo s, jaksi, trestním stíháním pro učitele nebo ztrátou zaměstnání, takže tu svobodu, kterou teď máme, to je, to je obrovský dar, no. Já si myslím, že opravdu ten profesor Piťha v tomhle je, jakoby, nedostižný a přestože asi už je to hodně, jako, staříčkový pán teďko a ne třeba všechny, všechny jeho kroky, jako, člověk vnímá jako pozitivní nebo, jako, nejsem, nejsem, kdo jsem já, abych ho mohl kritizovat, to je prostě persona, která, která je nedostižná a je to, je to člověk odvážný, vzdělaný a myslím si, že pro tu vlastivědu na fakultě udělal hrozně moc.“

T: „A vy jste ho měl na fakultě?“

PN: „Tak já si ho vzpomínám jenom. Já jsem ho vlastně neměl, protože já jsem začínal v roce 89. Jakoby jsem byl na fakultě v prvním ročníku, takže rok 89., 90. v podstatě nebyl, to byla revoluce, a pak tam vlastně začali přicházet osoby jako Jan Sokol, Petr Piťha, jo. Jako ti, kteří do té doby topili v kotelnách nebo byli ve vězení. Tak jako se najednou objevili na akademické půdě a byla to novinka. Takže já jsem, v podstatě, měl šanci je zažít, dejme tomu, že to studium bylo ještě o rok kratší, tak vlastně jako hrozně moc malinko a vím, že jako s tím profesorem Piťhou jsme se jenom nějak, jako, minuli a možná, že nějaká přednáška byla jeho nebo něco takového. Ale že vlastně to gró, které tam potom jako on ztělesňoval, už jsem nezažil na vlastní kůži jako student, vlastně.“

T: „A ještě jste uváděl, že, vlastně, při tvorbě toho prvního kalendáře jste čerpal i od pana profesora Piťhy. Pamatujete si nějaké konkrétní publikace?“

PN: „Em, hm, no jednak, jaksi, pamatuji si jeho, než k těm publikacím, jednu větu, že kníže, knížeti Václavovi vděčíme za to, že rozsvítil světlo na počátku naší státnosti. Což si myslím, že jako se nedá říct lépe, než to zformuloval profesor Piťha. On teda jednak napsal nějaké, nebo vydal na fakultě, vyšla nějaká skripta, která se právě věnovala tomu cyklu, potom byl nějaký sborník „Hledání učitele“, se to jmenuje, tam to nebyl asi jenom teda jeho, ale vím, že ten jeho příspěvek mě jako docela ovlivnil a potom jsou, že jo „Čeští svědci“ nebo „Svatí Češi“, „Svatí Čech“, nebo nějak tak se to jmenuje, kde, vlastně, vypráví příběh jednotlivých, od Cyril a Metoděj až po Jana Sarkandra, ten nevím, jestli mě teda, ale prostě, tak vlastně taková jakoby průvodce po českých svědcích, tohle je „Čechy a jejich svatí“ se to, myslím, jmenuje, nebo tak nějak, modrá knížka. No a potom teda, a to

není, ale profesor Piťha, nejvíc asi mě jakoby ten roční cyklus, tak, taková nejvydatnější kniha byla – Vondruška: „Církevní rok a lidové obyčeje“, lidové obyčeje.“

T: „Em, hm, na to jsem také natrefila, ale právě ta skripta od pana profesora jsem nemohla nikde sehnat, no.“

PN: „Ono určitě, teda jako, to bylo ještě v době, kdy skripta vycházeli. Ted' už, v podstatě, nějak moc nenosí, že jo, ale asi jich vyšlo, jako, málo a myslím si, že tenkrát po nich byl veliký hlad, protože to byla vlastně jako první, zřejmě, publikace po revoluci, která se tomuhle věnovala, no. A i si vzpomínám na taková, jakoby, soustředné kružnice. Prostě rodina, obec, stát, Evropa, celý svět, že to jakoby se šlo zase úplně od toho, od toho vnitřku, no...“

T: „No a ještě, ještě jsem se chtěla zeptat. Mně je úplně jasné, že se seznamujete s těmi zvyky a obyčeji, jako jsou Velikonoce, Vánoce a tak. S těmi stěžejními, to je jasné, ale vlastně...No, ted' nevím, na co jsem se chtěla zeptat, úplně mi to vypadlo...“

PN: „To mně taky často takhle vypadává...“

T: „Jsem se do toho tak zabrala...ale, jestli vlastně, že vím, že hodně je kladený důraz na ten kalendář, právě, orientace na svátky a tak, ale jestli právě zařazujete, protože mě hrozně se líbilo, jak jste říkal, ty velké knížky Jaro, Léto, Podzim, Zima na začátku jste je uváděl a já je právě taky znám a tam se hodně objevuje lidová říkadla a tak...“

PN: „Lidová slovesnost...“

T: „Přesně tak, jestli i tohle využíváte ve své výuce?“

PN: „Ano, asi hodně málo, ale využívám, viz to „Tentočky otočky, onohočky od kočky“, to je, to je, myslím si, právě z této publikace a já teda nejsem úplný folklorista, v tom Vám, jako, nesahám ani po kotníky, to jako je pro mě trošičku vzdálenější, ale považuji to za, jaksi, integrální součást jednak té lidové tradice jako takové a jednak ta slovesnost, zvlášť u těch malých dětí, je hrozně moc důležitá. Takže tam si myslím, že to má jako velké pole užití, no...“

T: „A je asi fakt, že asi největší, největší důraz se na tohle klade asi spíš v předškolní pedagogice, no...“

PN: „To asi jo, to je pravda, že tam jako ten „Táta koupil botičky“ a jako to jsou, ano... a je to, v podstatě, včetně těch pohádek, vlastně, je to, a to myslím taky, že tam taky kladl právě profesor Piťha, že jako ty pohádky a tohle, to je něco archetypálního, co si ta společnost nese, jako po staletí a nabaluje se, takže tam to moudro, vlastně, je obsažené, obsaženo sice trošičku jakoby zaobaleně, ale je v tom ryzí poznání člověka, no...“

T: „Tak já Vám moc děkuji za rozhovor!“

PN: „Já také děkuji.“

Příloha 11 – Seznam kódů

Kódování

Otázka, ke které koncept směřuje	Název kódu
<p>Co se Vám vybaví, když se řekne „Roční cyklus“?</p> <p>Používáte toto sousloví s dětmi ve svých hodinách? Pokud ne – máte pro tuto oblast nějaké jiné pojmenování?</p> <p>Setkal/la jste se někdy v praxi s pojmem „Cyklus roku“?</p>	<i>Roční cyklus</i>
<p>Jaká témata zařazujete do této oblasti na 1. stupni ZŠ?</p> <p>Na která témata kladete největší důraz? Proč?</p> <p>Jak je toto učivo rozvrstveno do ročníků? Se kterými tématy začínáte v 1. Třídě? Která naopak zařazujete až ve vyšších ročnících a proč?</p> <p>Co konkrétně na vybraných tématech chcete děti naučit?</p>	<i>Témata zařazená na 1. stupni ZŠ</i>
<p>Souvisí pojem „čas“ s touto tematickou oblastí?</p> <p>Kdy seznamujete děti s pojmem „čas“? Označujete si ho rovnou tímto slovem? Proč? Jakým způsobem?</p>	<i>Čas</i>

<p>Na čem dětem nejlépe vyobrazit plynutí času? Rozlišujete s dětmi čas cyklický a lineární? (nemyslím tím teď přímo tyto pojmy) Jak?</p>	
<p>Jak realizujete výuku témat z oblasti ročního cyklu Vy?</p> <p>Jaké výukové materiály využíváte ve své výuce při zařazování témat z oblasti ročního cyklu?</p> <p>Používáte s dětmi učebnice? Proč ne/ano? Připravujete pro děti pracovní listy?</p> <p>Které aktivity se Vám zdají pro děti nejpřínosnější? Proč?</p> <p>Využíváte ve své výuce nějaké audio-vizuální podklady? Jaké?</p> <p>Zařazujete do výuky exkurse, výstavy či nabídku muzejní edukace?</p> <p>Jakým způsobem po návštěvě exkurse/ výstavy/ muzea dále pracujete s žáky?</p>	<p><i>Výukové materiály a aktivity</i></p>
<p>Začleňujete prvky z oblasti ročního cyklu i do jiných předmětů? Jak?</p> <p>V čem je přínosné propojovat i jiné předměty s ročním cyklem? Proč?</p> <p>Vnímají žáci, podle Vás, že jsou předměty</p>	<p><i>Mezipředmětové vztahy</i></p>

propojené?	
Chodíte se s dětmi učit ven/ do terénu?	

Seznam obrazových příloh

Obrázek 1 – Plastová kolečka (manipulativum sloužící k znázornění částí roku)

Obrázek 2 – Plastová kolečka (manipulativum sloužící k znázornění částí roku)

Obrázek 3 – Kalendář na tabuli (téma *Čas*)

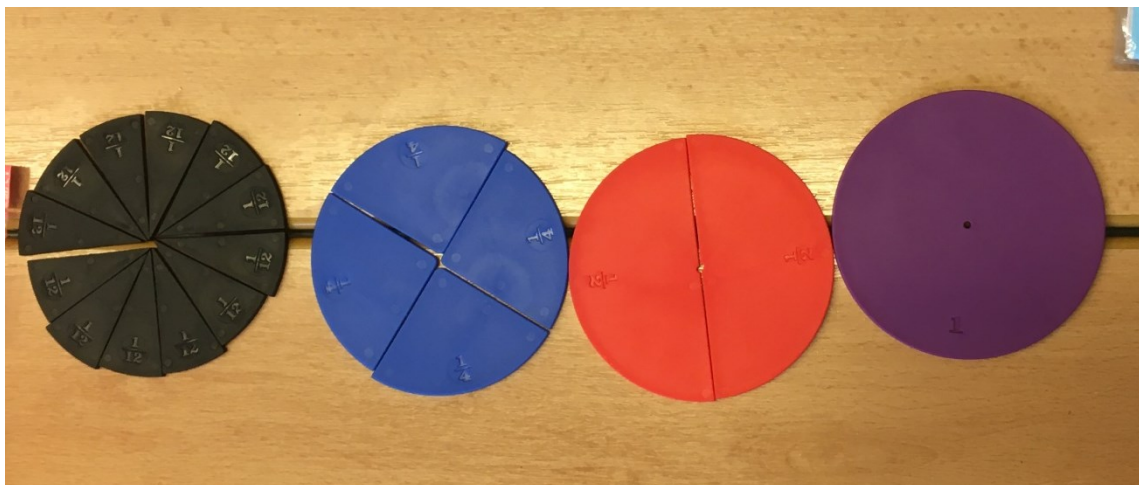
Obrázek 4 – Kalendář na tabuli (téma *17. listopad*)

Obrázek 5 – Pracovní kalendář (téma *Sv. Václav* přidruženo k hodině s tématem *17. listopad*)

Obrázek 6 – Pracovní kalendář (téma *Čas*)

Obrázek 7 – Pracovní kalendář (téma *17. listopad*)

Obrázek 1



(Zdroj: Autorské foto)

Obrázek 2



(Zdroj: Autorský obrázek)

Obrázek 3

8. Čtvrt, půl, tři čtvrtě, celá,
povězte hodinky, kolik to dělá?

P 21. říjen Brigita	↑ Narozeniny slavila Verča
Ú 22. říjen Sabina	Přijdou pí učitelky z univerzity
S 23. říjen Teodor	
Č 24. říjen Nina	Navštívíme Staroměstský orloj
P 25. říjen Beáta	
S 26.10. Erik	N 27.10. Šarlota

(Zdroj: Autorské foto)

Obrázek 4

<p>11. Kde domov můj? Voda hučí po lučinách, bory šumí...</p>	
<p>P 11. listopad Martin</p>	<p>Den válečných veteránů 4 hod. Svátek má Martin</p>
<p>Ú 12. listopad Benedikt</p>	<p>Úplněk </p>
<p>S 13. listopad Tibor</p>	<p>Pohádková hodina Sv. Anežka Česká</p>
<p>Č 14. listopad Sáva</p>	
<p>P 15. listopad Leopold</p>	
<p>S 16.11. Otmar</p>	<p>N 17.11. DEN BOJE ZA SVOBODU</p>

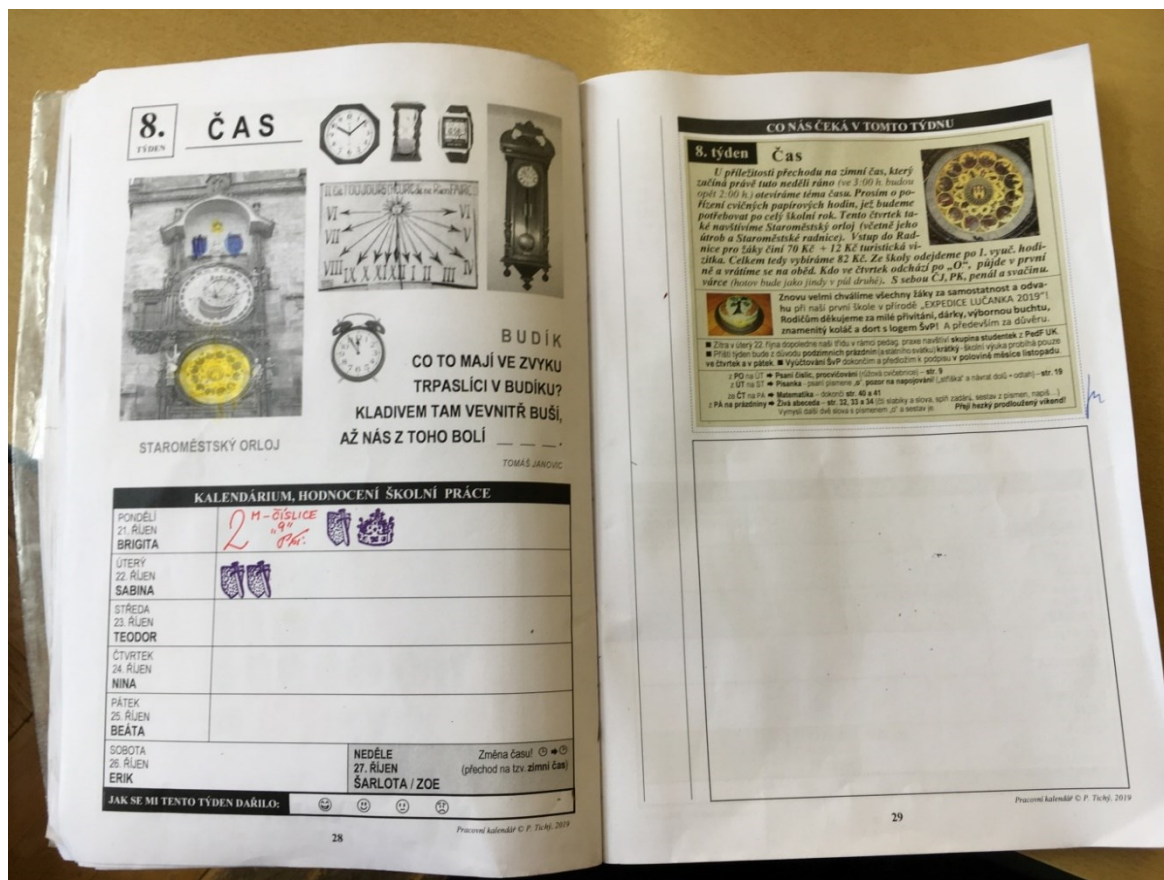
(Zdroj: Autorské foto)

Obrázek 5



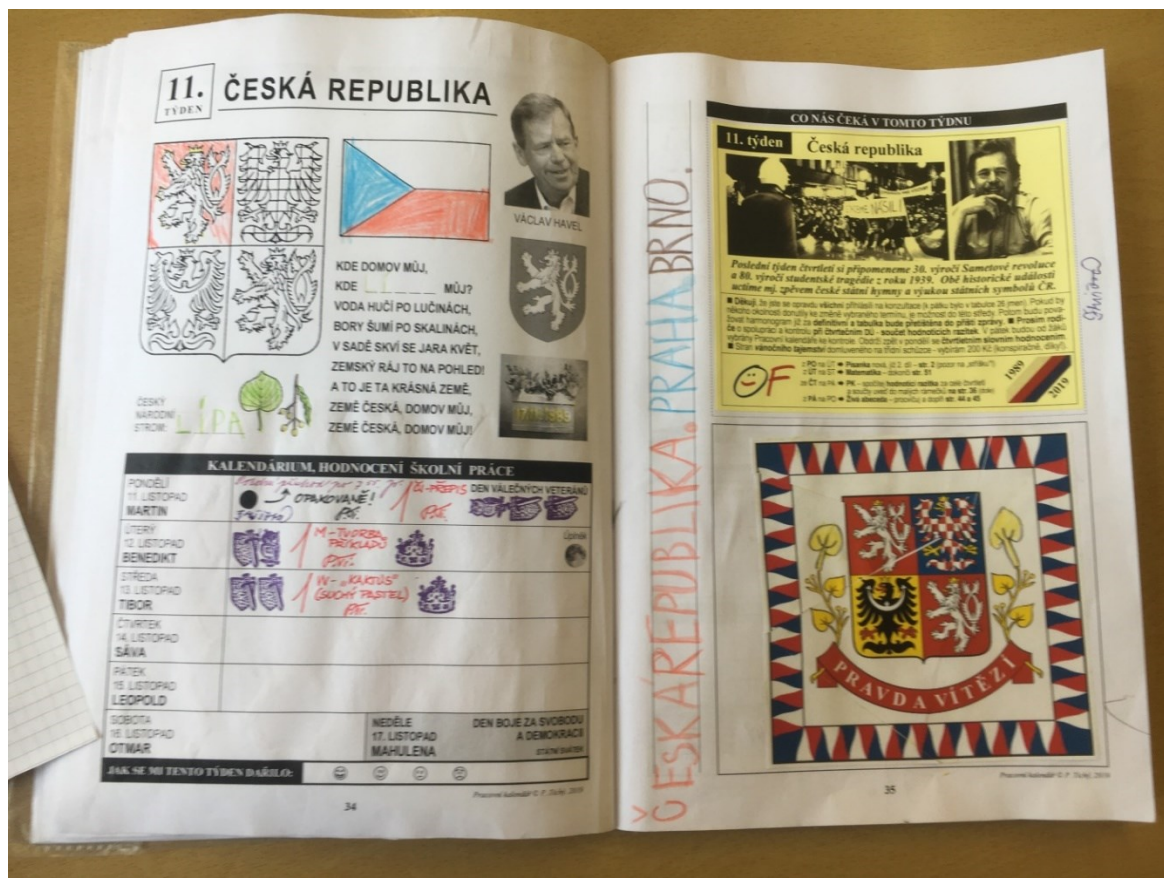
(Zdroj: Autorské foto)

Obrázek 6



(Zdroj: Autorské foto)

Obrázek 7



(Zdroj: Autorské foto)